

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS D'UN PROGRAMME DE LECTURE ORALE RÉPÉTÉE ET ASSISTÉE
SUR LA FLUIDITÉ DE LECTURE D'ÉLÈVES PROVENANT D'UNE CLASSE À
LARGE EFFECTIF AU BURKINA FASO

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR
ÉLISABETH BOILY

SEPTEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Ce travail est dédié à la mémoire de Mariam Koné.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche tant au Québec qu'au Burkina Faso. Tout d'abord, je souhaite remercier Chantal Ouellet et Catherine Turcotte, mes codirectrices, pour leur soutien précieux. Elles ont su m'accompagner de près pendant toute la durée du projet, même lors du travail outre-mer. Je les remercie de m'avoir initiée avec rigueur et passion à la recherche en éducation.

Je tiens également à remercier les personnes qui ont permis la concrétisation de ce projet au Burkina Faso. Madame Traoré Haoua, directrice de l'alphabétisation et de l'enseignement de base pour la région des Hauts-Bassins (DREBA-HB), m'a accueillie bras ouverts en m'offrant un espace de travail et en m'ouvrant les portes des écoles primaires de la région. J'adresse un merci à mes collègues de la DREBA-HB pour leur hospitalité et les échanges sur le système éducatif, ainsi qu'aux inspecteurs de la région du Houet qui ont grandement contribué à sélectionner les participants pour ce projet de recherche. Je remercie tout spécialement M. Ouattara, le directeur de Colma C, pour m'avoir permis de réaliser ce projet de recherche dans son école. Je lui dis merci pour son sérieux et son engagement qui contribuent grandement à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans son milieu. Je présente enfin mes remerciements aux enseignantes Mesdames Yaméogo Kintga Antoinette et Lingani Bandaogo Korotoume qui ont su m'inspirer par leurs pratiques innovatrices et leur dévouement. Merci d'avoir collaboré à cette recherche et d'avoir enrichi le programme par votre profonde connaissance des réalités locales.

Merci à l'organisation Ingénieurs sans frontières Canada qui m'a permis de séjourner au Burkina Faso pour une durée de 12 mois. J'adresse un remerciement particulier à Florian Villaumé pour son soutien transformateur.

Je tiens aussi à remercier mes parents, Christiane Dufour et JeanGuy Boily, puisqu'ils m'ont accompagné tout au long de cette aventure. Merci à ma mère pour le soutien à la correction et pour avoir répondu de façon aussi rapide et efficace à mes diverses demandes, même si j'étais à l'autre bout du monde. Ce projet de recherche et même cette maîtrise auraient sans doute été beaucoup plus ardues à réaliser sans ton aide constante et précieuse. Merci à mon père pour ses commentaires judicieux. Enfin, merci à vous deux d'avoir été des modèles de personnes engagées dans le monde de l'éducation. Je suis vos traces...

Enfin, merci à mon conjoint, Alexandre Bouchard, pour son réconfort et ses conseils toujours justes et utiles. Merci de m'avoir accompagné en me donnant force et courage tout au long de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Contexte éducatif au Burkina Faso	3
1.2 Facteurs affectant la qualité	4
1.2.1 Facteurs relatifs au milieu.....	4
1.2.2 Facteurs relatifs à l'enseignant.....	5
1.3 De faibles résultats en lecture	10
1.4 Particularités du contexte de cette recherche	10
1.4.1 Un défi important pour l'enseignement de la lecture.....	11
1.4.2 Des lecteurs peu fluides	14
1.5 Question de recherche	15
1.6 Pertinence et utilité de la recherche	16

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 Fluidité de lecture.....	19
2.1.1 Historique de l'enseignement de la fluidité de lecture.....	19
2.1.2 Les trois composantes de la fluidité.....	22
2.1.3 Lien avec la compréhension.....	25
2.1.4 Les pratiques d'enseignement qui favorisent le développement de la fluidité.....	26
2.2 Enseigner dans une classe à large effectif.....	32
2.2.1 Maximiser l'espace	33
2.2.2 Créer du matériel localement	33
2.2.3 Varier les méthodes pédagogiques.....	34
2.3. Enseigner dans une classe hétérogène.....	35
2.3.1 Une solution pour les classes du 21 ^e siècle	35
2.3.2 L'apprentissage coopératif.....	37
2.3.3 Le tutorat par les pairs.....	38
2.3.4 Les groupes inter-classe	39
2.4 Un enseignement de la fluidité adapté à des classes à large effectif et hétérogènes	40

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 Devis de recherche	43
3.2 Présentation de l'échantillon.....	44
3.2.1 Processus de recrutement des participants	45
3.2.2 La sélection de l'école et des enseignants.....	46
3.3 Instruments de collecte de données.....	46

3.3.1 L'évaluation de la fluidité.....	46
3.4 Procédures.....	48
3.5 Description de l'intervention.....	49
3.5.1 La formation des sous-groupes de lecture.....	49
3.5.2 La durée et la fréquence.....	50
3.5.3 Organisation de l'espace.....	51
3.5.4 Le matériel didactique.....	51
3.5.5 Description des activités.....	53
3.5.6 Le rôle des enseignantes.....	55
3.5.7 Le rôle des tuteurs.....	55
3.6 Formation et rencontre de suivi.....	56
3.7 Autres instruments de collecte de données.....	57
3.7.1 La grille d'observation des tuteurs.....	57
3.7.2 Le journal de bord.....	58
3.8 Analyse des résultats.....	58
3.9 Considérations éthiques.....	58
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	60
4. 1 Présentation des résultats quantitatifs.....	60
4.1.1 Scores obtenus au post-test.....	61
4.1.2 Écart des scores obtenus au pré-test et au post-test.....	62
4.1.3 Effet de l'intervention sur la fluidité.....	63
4.1.4 Analyse selon les sous-groupes de lecture.....	66
4.2 Présentation des résultats qualitatifs.....	68
4.2.1 Analyse des grilles d'observation.....	69

4.2.2 Analyse thématique du journal de bord	73
CHAPITRE V DISCUSSION.....	80
5.1 Les avantages du programme de lecture orale répétée et assistée	80
5.2 Limites	82
5.2.1 Limites méthodologiques.....	82
5.2.2 Limites sur le plan de l'implantation du programme.....	85
5.3 Implications pédagogiques et modèle à trois niveaux	88
CONCLUSION	90
APPENDICE A	
TABLEAU DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE LABORATOIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE PIERRE- MENDÈS-FRANCE	94
APPENDICE B	
LETTRES D'APPUI.....	96
APPENDICE C	
DOCUMENT EXPLICATIF POUR LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS	99
APPENDICE D	
RÉCITS	112
APPENDICE E	
GRILLE D'OBSERVATION DES TUTEURS	122
RÉFÉRENCES.....	125

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3. 1	Devis de recherche.....	44
4. 1	Boîte à moustache représentant le MCLM au post-test.....	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3. 1. Répartition des élèves en fonction du MCLM.....	49
3. 2 Répartition des textes pendant les huit semaines d'intervention.....	52
4. 1 Moyenne des scores obtenus au pré-test et au post-test	63
4. 2 Résultats au test t pour échantillons appariés	64
4. 3 Moyenne des scores obtenus au pré-test et au post-test	67
4. 4 Résultats au test ANOVA.....	68
4. 5 Compilation des résultats obtenus à partir des grilles d'observation	70

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEA :	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
BEPC :	Brevet d'étude du premier cycle
CP :	Cours préparatoire
CE :	Cours élémentaire
CM :	Cours moyen
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
DREBA-HB :	Direction régionale de l'éducation de base et de l'alphabétisation des Hauts-Bassins
ENEP :	École nationale des enseignants du primaire
EPT :	Éducation pour tous
IRA :	International Reading Association
NRP :	National Reading Panel

MEBA :	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
NAEP :	National Assessment of Educational Progress
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le développement
PASEC:	Program of the Conference of Francophone Education ministries
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF :	United Nations of International Children's Emergency Fund
STAR :	Student/Teacher Achievement Ratio

RÉSUMÉ

L'enseignement de la lecture s'effectue dans des conditions difficiles au Burkina Faso, ce qui affecte sans contredit l'apprentissage de ces habiletés nécessaires à la réussite scolaire et l'épanouissement personnel. Chez les élèves des premiers cycles du primaire, la fluidité de lecture semble notamment se développer difficilement. Dans le cadre de cette recherche, les effets d'un programme de lecture orale et répétée visant à développer la fluidité de lecture des élèves provenant d'une classe à large effectif et hétérogène de CE1 au Burkina Faso ont été évalués. Les résultats indiquent que ce programme a un effet positif sur le développement de la fluidité des élèves faibles et très faibles. L'effet varie également selon le sous-groupe dans lequel se trouvent les élèves. La qualité des tuteurs serait donc un facteur à prendre en considération. Ce programme de lecture orale répétée et assistée est prometteur puisqu'il constitue une première tentative d'implantation d'une intervention respectant le modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture à trois niveaux dans un pays d'Afrique subsaharienne.

Mots clés : fluidité, enseignement de la lecture, éducation de base au Burkina Faso, lecture orale répétée et assistée, classe à large effectif, classe hétérogène, tutorat par les pairs.

INTRODUCTION

La lecture favorise l'épanouissement des individus et des sociétés partout à travers le monde. Elle est une compétence fondamentale nécessaire à la prise de décisions éclairées, à l'autonomisation personnelle et à la participation à la vie sociale, que ce soit à l'échelle locale ou mondiale (Stromquist, 2005). Au Burkina Faso, la lecture revêt une importance particulière, puisqu'elle est au cœur du processus de réduction de la pauvreté. Ce pays a réalisé d'énormes progrès sur le plan de l'accès à la scolarisation primaire. En effet, le nombre d'élèves scolarisés au primaire a doublé en dix ans (MEBA et CONFEMEN, 2009). Cependant, cette scolarisation massive s'accompagne d'un taux élevé de redoublement et d'abandon scolaire (Vachon, 2007), ainsi que de faibles taux de réussite en français et en mathématiques (MEBA et CONFEMEN, 2009). Il devient donc impératif de s'attarder davantage à la qualité de l'enseignement dispensé, celui de la lecture en priorité, ce qui pourra avoir un impact crucial sur la durée de scolarisation et sur l'assiduité à l'école (UNESCO, 2005a).

Dans le cadre de ce mémoire, des pistes de solution permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture seront découvertes. Un programme de lecture orale répétée et assistée, adapté aux réalités du contexte éducatif burkinabé, sera implanté dans une classe et les effets seront mesurés. Dans le premier chapitre, le contexte éducatif burkinabé sera présenté de manière plus générale. Il sera alors possible de mieux connaître les facteurs affectant la qualité de l'enseignement de la lecture. Par la suite, les particularités et les défis inhérents au contexte spécifique de recherche seront expliqués. Dans le second chapitre, les différents concepts ayant

contribué à l'élaboration du programme de lecture orale répétée et assistée seront présentés. Dans le troisième chapitre, la méthodologie de l'étude multiméthodologique dont sont tirées les données utilisées pour ce mémoire sera décrite en détails. Les trois derniers chapitres de ce mémoire seront consacrés à la présentation des résultats, à la discussion et la conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, un portrait global du contexte éducatif actuel au Burkina Faso est d'abord présenté. Ensuite, l'enseignement de la lecture au Burkina Faso sera abordé de façon plus précise, ce qui mènera à la question de la présente recherche. La pertinence et l'utilité de la recherche concluront ce premier chapitre.

1.1 Contexte éducatif au Burkina Faso

Le Burkina Faso, territoire sahélien enclavé, est l'un des pays les plus pauvres de la planète. En effet, selon le classement 2010 des pays par rapport à l'indice de développement humain du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le Burkina Faso se classe au 161^e rang sur 169 pays. Sur le plan de l'éducation, le Burkina Faso a tout de même enregistré de solides progrès au niveau de l'accès au cours des dernières années (Vachon, 2008; Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation et CONFEMEN, 2009). Depuis 1997, la couverture scolaire a effectivement connu une importante progression, passant de 800 000 à 1,6 millions d'élèves scolarisés au primaire. En dépit des efforts remarquables accomplis et des résultats quantitatifs obtenus pour favoriser l'accès universel à l'éducation de base, le constat demeure inquiétant. En effet, le développement quantitatif de la

scolarisation au Burkina Faso, comme dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, s'effectue parfois au détriment de l'aspect qualitatif (Acedo, 2008).

Au Burkina Faso, la volonté d'assurer l'expansion de l'offre éducative prime sur toutes les autres considérations, dont la recherche de la qualité et à force de vouloir faire des économies en serrant les volets qui conditionnent la qualité, on court le risque d'investir à perte, d'avoir à terme des écoles sans élèves : le désenchantement et la désaffection des populations vis-à-vis de l'éducation scolaire seraient d'autant plus grands que les résultats attendus, obtenus se révéleraient massivement mauvais ou décevants. Et dans ces conditions c'est même l'objectif («quantification» ou «universalisation») qui risque de ne pas être atteint! (Badini, 2006, p.8)

1.2 Facteurs affectant la qualité

Il y a une multitude de facteurs qui peuvent nuire à la qualité de l'éducation au Burkina Faso, ce qui a une incidence sur l'apprentissage des habiletés scolaires de base, notamment celui de la lecture. Certains de ces facteurs, relatifs au milieu, à l'enseignant et à l'apprenant seront présentés dans les prochains paragraphes.

1.2.1 Facteurs relatifs au milieu

Dans beaucoup de pays africains, la journée et plus globalement l'année scolaire sont amputées de nombreuses heures d'enseignement si bien que les programmes scolaires officiels sont loin d'être couverts (Suchaut, 2002). Au Burkina Faso, le volume horaire, qui devrait être de plus de 800 heures, dépasse à peine les 600 heures (Vachon, 2008). Selon l'auteur, cette situation serait due à de nombreux facteurs : rentrée tardive, absentéisme des enseignants, facteurs climatiques, périodes d'examens, contraintes locales diverses, etc. Dans les pays en développement, des études menées au niveau des écoles ont montré qu'une grande partie du temps imparti à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enseignants et des apprenants, du manque de salles de classe et de matériel d'apprentissage, ainsi que des

phénomènes plus universels comme le défaut de discipline et la difficulté de maintenir l'attention des apprenants (Benavot, 2004).

Une enquête subventionnée par l'UNESCO et l'UNICEF sur les conditions de travail dans les écoles primaires a été menée en 1995 au Burkina Faso et dans 13 autres pays (Postlewaite, 1998). Les données issues de cette enquête ont permis de recenser différents problèmes vécus dans les milieux éducatifs africains. Il était notamment indiqué que plusieurs bâtiments avaient besoin de réparations majeures, que la plupart des élèves n'avaient pas de livres et qu'il n'y avait pas de bibliothèque dans les classes. Selon l'auteur de cette enquête, il y aurait eu une détérioration des conditions d'apprentissage dans ces pays depuis la conférence de Jomtien¹ en 1990. Plus récemment, Vachon (2008) affirme qu'un nombre croissant d'élèves apprennent dans des conditions pénibles. Il mentionne notamment la difficulté à avoir accès à l'eau potable, l'alimentation et l'hygiène. Toujours selon cet auteur, près de la moitié des écoles du Burkina Faso ne sont pas équipées de cantines scolaires.

1.2.2 Facteurs relatifs à l'enseignant

Le Burkina Faso recrute plus de 3 000 nouveaux maîtres chaque année pour répondre à la nouvelle demande et remplacer ceux et celles qui quittent le système (Vachon, 2008). Pour arriver à recruter tous ces enseignants, Vachon mentionne que la formation initiale a été diminuée de deux à une seule année dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). De plus, il affirme que le recrutement des étudiants-maîtres se fait souvent au niveau du brevet d'études du premier cycle (BEPC), ce qui est généralement considéré insuffisant. Cette diminution de la formation a un impact non négligeable sur les conditions de vie des enseignants.

¹ Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990).

Quant aux conditions de vie et à la représentation sociale des enseignants, elles semblent être laissées pour compte. L'étalement des statuts liés (...) à l'existence préalable ou non d'une formation professionnelle initiale, et la diminution du nombre d'années de formation (de 2 à 1 an) pour des raisons nettement économiques prédisposent à une justification officielle de la dégradation des conditions de vie des enseignants... (Badini, 2006, p.8)

Selon Moon (2007), les salaires des enseignants par rapport à ceux d'autres professions ont baissé dans de nombreux pays depuis les vingt dernières années et sont souvent trop faibles pour permettre un niveau de vie normal. Cela favorise également l'absentéisme des enseignants, puisqu'ils doivent alors se procurer des sources de revenus complémentaires (Mehrotra et Buckland, 1998).

La durée de la formation a donc un effet sur le salaire et les conditions de vie des enseignants. Toutefois, il a été démontré que les formations initiales de plus longue durée ne sont pas nécessairement associées à une plus grande réussite scolaire des élèves, ce qui remet en doute la qualité de cette formation. Bernard (1999) a effectué un état des lieux sur les maîtres de l'enseignement primaire à l'aide des données du PASEC et le constat majeur de ce rapport réside dans l'inefficacité de la formation professionnelle dispensée aux maîtres. Il a été établi que l'efficacité des maîtres ne s'accroît pas avec la durée de leur formation initiale. En effet, il est indiqué que certains maîtres non formés sont parfois plus compétents que leurs confrères ayant suivi une formation (Bernard, 1999).

Aux conditions de vie miséreuses et au manque de formation s'ajoutent des conditions de travail difficiles. Il arrive que les enseignants soient affectés dans des écoles rurales dont ils connaissent mal la langue locale. Pourtant, la connaissance de la langue locale favorise l'intégration de l'enseignant dans la communauté et cela facilite la communication avec les élèves et les parents (Michaelowa, 2003). Il y a également les effectifs qui rendent la tâche des enseignants plus ardue, surtout en milieu urbain. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous au*

Burkina Faso de 2008, l'augmentation du nombre d'élèves qui fréquentent l'école est indéniable. Les ratios maître/élèves dépassent les 200 et plus dans les villes (Vachon, 2008).

L'ensemble de ces facteurs contribue à l'absence de motivation des enseignants, motivation qui est nécessaire voire déterminante pour un acte aussi délicat que la pédagogie (Badini, 2006). Toujours selon Badini (2006), dans le milieu enseignant au Burkina Faso, le phénomène de la désertion, de l'absentéisme, des abandons et des démissions prend de l'ampleur. Ce phénomène a des incidences sur l'apprentissage. Des études ont prouvé qu'une augmentation de cinq pourcent de l'absentéisme professoral réduit de quatre à huit pourcent la progression annuelle des apprentissages des élèves (Moon, 2007).

1.2.3 Facteurs relatifs à l'apprenant

L'impact positif de la participation aux programmes d'éducation et de protection de la petite enfance sur la scolarisation primaire est bien documenté (Arnold, Bartlett, Gowani, et Merali, 2007). Les éléments fournis par la recherche démontrent effectivement que ces programmes améliorent le bien-être physique des enfants, leurs compétences cognitives et linguistiques, ainsi que leur développement social et affectif (UNESCO, 2007). L'importance de ces programmes a aussi été démontrée en contexte africain. Une étude menée en Afrique subsaharienne établit clairement l'existence de relations entre la couverture de l'éducation préscolaire et les taux de redoublement et de survie scolaire ainsi que le développement physique des enfants (Jamarillo et Mingat, 2006). Or, parmi les régions en développement, l'Afrique subsaharienne possède le taux de scolarisation dans le préprimaire le plus

faible, soit 12% (UNESCO, 2007). Au Burkina Faso, le taux est inférieur à 2 % (Jamarillo et Mingat, 2006)². Ce faible accès à l'éducation préscolaire a un impact certain sur l'apprentissage de la lecture. Suchaut (2002) a évalué le développement cognitif d'enfants provenant de deux pays africains (Cap-Vert et Guinée). Ce dernier a évalué la maîtrise des concepts de base ainsi que les compétences en langage et en pré-lecture. En comparant ces données obtenues aux données provenant de Belgique, Suchaut conclut que les pays les moins avancés présentent un certain retard au niveau de l'apprentissage et de la maîtrise des mécanismes de base, et ce, principalement chez les enfants qui n'ont pas été préscolarisés. Selon ce même auteur, les programmes scolaires de l'école primaire africaine doivent tenir compte du manque de maturité des élèves. Effectivement, l'apprentissage de la lecture ne peut donc pas se faire au même rythme que dans les pays où les enfants sont stimulés de manière précoce (Suchaut, 2002).

L'apprentissage de la lecture devient d'autant plus difficile pour ces enfants car l'école primaire est souvent leur premier contact avec la langue d'instruction qui est, en l'occurrence, le français au Burkina Faso. Dans la plupart des pays africains, l'enfant doit apprendre la langue locale, ensuite la langue régionale et enfin, la langue d'instruction, qui n'a souvent rien en commun avec les deux premières (Postlewaite, 1998). Dès la première année de scolarité, la plupart des enfants doivent apprendre la langue française à l'oral et à l'écrit simultanément. Pour optimiser l'apprentissage de la lecture, il est pourtant recommandé de développer la langue maternelle à l'oral et à l'écrit aussi longtemps que possible (UNESCO, 2010). Ce problème avait d'ailleurs été identifié dans les années 70 par l'ethnologue Pierre Erni dans son livre «L'enfant et son milieu en Afrique noire». Selon cet auteur, le fait de ne pas tenir compte du

² L'étude mentionnée ici est centrée sur l'éducation préscolaire formelle.

contexte culturel de l'enfant africain dans le cadre d'un enseignement moderne est un non-sens scandaleux.

Erni (1987) affirme également qu'il est nécessaire de tenir compte du fait que l'école conçue selon un modèle européen s'altère rapidement une fois exportée loin de son milieu d'origine, surtout lorsqu'elle doit s'adresser à des enfants qui n'ont pas un acquis préalable identique à ceux d'Europe. Benavente et ses collègues (2008) notent également que le sens des savoirs scolaires pour les enfants vivant en contexte de pauvreté est une difficulté importante dans le cadre de la scolarisation obligatoire :

On sait depuis longtemps que la construction sociale de l'intelligence et les phénomènes d'apprentissage exigent l'investissement d'énergies (cognitives, notamment) et l'établissement de ponts entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on apprend. S'il n'y a pas de liens entre les univers des enfants en situation de pauvreté et les savoirs scolaires, la rupture risque d'être immédiate. (p.234)

Dans le document *Changer les méthodes d'enseignement : la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, publié par l'UNESCO en 2005, d'autres obstacles à l'apprentissage sont énumérés. Il est notamment question des conditions de vie au foyer, du trajet domicile-école, de l'insécurité et des obligations familiales. L'accès aux livres représente un autre élément pouvant affecter les apprentissages de base, en particulier celui de la lecture. À partir des données de l'enquête de Postelwaite (1998), il a été découvert que dans sept des pays faisant partie de l'enquête, dont le Burkina Faso, les élèves provenaient de milieux familiaux caractérisés par l'absence de livres et de magazines, dans quelque langue que ce soit. Cette même conclusion a été tirée dans le cadre d'une étude basée sur les données du PASEC qui portait sur les facteurs explicatifs de la qualité de l'enseignement primaire. À partir d'un échantillon composé d'élèves provenant de 160 écoles à travers le Burkina Faso, il a été trouvé que très peu d'élèves possédaient des manuels de français ou de mathématiques à domicile (Ministère de l'enseignement de base et

de l'alphabétisation et CONFEMEN, 2009). Ce constat est préoccupant puisque la littératie en milieu familial est un prédicteur important pour l'apprentissage de la lecture (Senechal, 2002).

1.3 De faibles résultats en lecture

L'ensemble de ces facteurs énumérés et bien d'autres ont un impact considérable sur l'apprentissage de la lecture des élèves au Burkina Faso. Le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) a mis en place un dispositif permettant d'évaluer les acquis d'apprentissage depuis quelques années. Pour l'année scolaire 2005-2006, 512 élèves de CP2 et 479 de CM1 ont été soumis à des exercices de lecture. Les résultats ont démontré que seulement 9% des élèves du CP2 savent lire couramment. Les élèves qui ne savent pas lire couramment (90,6%) ont par rapport aux autres (9,4%), obtenu de faibles résultats aussi bien dans les autres composantes du test, soient le français (écriture, copie, expression et orthographe) et les mathématiques. Pour ce qui est du CM1, moins de 60% des élèves ont réussi à effectuer l'ensemble de l'épreuve en respectant les critères de réussite. Une fois de plus, la différence entre les résultats obtenus par les élèves ayant réussi l'épreuve de lecture et ceux des élèves en échec est nettement significative pour les trois autres disciplines évaluées, soient le français (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, étude de texte) les mathématiques et les sciences.

1.4 Particularités du contexte de cette recherche

Dans le cadre de ce mémoire, une recherche est effectuée à Bobo-Dioulasso, qui est la deuxième plus grande ville du Burkina Faso. Cette recherche s'effectue dans une école primaire publique située dans un quartier populaire. Cet environnement est représentatif du cadre dans lequel est scolarisé la majorité des enfants burkinabés qui vivent en milieu urbain. Dans le but de mieux connaître les

besoins et les réalités locales caractérisant le milieu éducatif dans lequel se déroule cette étude, une phase exploratoire, qui s'effectue en deux parties, est réalisée. Dans les prochains paragraphes, chacune des parties de cette phase exploratoire sera expliquée.

1.4.1 Un défi important pour l'enseignement de la lecture

Dans un premier temps, cette phase exploratoire a pour but d'identifier les principaux défis rencontrés par les enseignants pendant l'enseignement de la lecture et qui, selon eux, permettraient d'expliquer les faibles résultats mentionnés ci-haut. Quatre enseignants, intervenant au cycle préparatoire dans le quartier ciblé pour la recherche, sont interrogés. Plusieurs difficultés sont énumérées, notamment l'insuffisance de matériel et de formation continue, le manque de temps et de suivi à la maison. Le faible accès à l'éducation préscolaire et la langue d'instruction sont aussi nommés. Il y a cependant une difficulté sur laquelle les enseignants insistent particulièrement: les effectifs pléthoriques. Selon ces enseignants, les classes sont surchargées et cela leur apparaît comme une difficulté ayant un impact considérable sur l'enseignement de la lecture. Tout d'abord, comme la leçon de lecture a une durée de trente minutes, ce ne sont pas tous les enfants qui ont la chance de lire. De plus, la discipline devient difficile à instaurer dans ces conditions. Il est également ardu de soutenir les élèves qui sont en train de lire tout en instaurant la discipline dans le reste du groupe. Les enseignants affirment aussi que ces classes sont bruyantes et qu'il est difficile de cerner le niveau de compétence en lecture de tous les élèves.

Les classes à large effectif sont souvent perçues comme un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2006). Dans la littérature, des effets négatifs liés à l'enseignement dans les classes à large effectif sont évoqués. Il apparaît notamment que les effets touchent majoritairement le temps d'instruction et la gestion de classe (Benbow, Mizrachi, Oliver et Said-Moshiro, 2007). La taille de

la classe est également très liée à la motivation de l'enseignant (Michaelowa, 2003 ; Benbow et al., 2007). Enfin, Vachon (2008) considère que les classes surchargées sont associées à des difficultés d'apprentissage.

Il n'est pas rare, même en plein cœur de Ouagadougou, que des classes – surtout, mais pas exclusivement dans le sous-cycle CP, - dépassent les 80, 100, 150 et même 200 élèves et plus. Cette situation a, de toute évidence, des effets désastreux sur l'apprentissage. (p.14)

Aux Etats-Unis et ailleurs en Occident, le débat autour de la taille des classes a reçu une très grande attention de la part des gouvernements et du public. Une des études les plus importantes sur le sujet est le projet Student/Teacher Achievement Ratio (STAR) qui a été conduit au Tennessee dans les années 80. Il s'agit d'une étude longitudinale qui visait à mesurer les effets de la réduction de la taille des classes au début de la scolarisation primaire (maternelle à 3^e année) sur plus de 11 000 élèves. Il a notamment été prouvé que les élèves des classes réduites réussissaient mieux en lecture et en mathématiques dans les premières années du primaire (Finn et Achilles, 1990). Cette augmentation se poursuivait également en 4^e année (Finn, DeWayne, Zaharias, et Nye, 1989). Il a plus récemment été découvert que les gains se poursuivaient au-delà du primaire. Krueger et Withmore (2001) ont démontré que les élèves qui ont été scolarisés dans les classes réduites dans le cadre du projet STAR étaient plus nombreux à accéder à l'université. Cette augmentation était particulièrement forte chez les étudiants de race noire et provenant de milieux défavorisés (Krueger et Whitmore, 2001).

Dans les pays en développement, peu d'études ont évalué l'effet de la taille sur des classes composées de 50 élèves et plus (Little, 2008). Parmi celles-ci, une étude effectuée dans des écoles secondaires du Bangladesh a rapporté que les grands groupes avaient des effets plus positifs que les petits groupes sur la réussite des élèves (Asadullah, 2005). Au contraire, Urquiola (2000) a établi que les classes plus nombreuses avaient un effet négatif sur la réussite d'élèves étudiant dans des écoles

rurales de Bolivie. En contexte africain, une étude récente sur les facteurs contribuant à la réussite scolaire au Kenya a révélé que la taille de la classe avait un effet significatif sur la performance en mathématiques et en lecture (Hungu et Thuku, 2010).

Il est malgré tout difficile de statuer de façon définitive sur l'effet de la taille des classes dans les pays en développement. Les données du PASEC signalent quant à elles un effet plutôt modeste (Michaelowa, 2003). Selon Michaelowa, il y aurait une explication possible: « It seems as if in most countries considered, teachers tend to practice "frontal" teaching and do not change to more participatory pedagogical approaches even when class size is reduced.» (p.11) En effet, de la maternelle à l'université, le style de l'enseignant africain est dominé par la transmission de connaissances (Grêt, 2009). Grêt paraphrase même Paolo Freire : «...la relation entre l'enseignant et l'élève africain est essentiellement verticale, fondée sur le fait que l'enseignant est celui qui sait et l'élève celui qui ne sait pas.» (p.6) Dembélé (2003) avance que ce type de pédagogie assigne un rôle passif aux élèves et limite leurs interventions à la mémorisation d'informations factuelles pour les réciter aux enseignants par la suite.

Or, les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant exercent un pouvoir indéniable sur la réussite des élèves. Gauthier et Dembélé (2004) attestent même que ce que les enseignants font en classe est le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Il devient donc primordial de découvrir quelles sont les pratiques pédagogiques les plus appropriées et efficaces dans le contexte des classes africaines, surtout en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

1.4.2 Des lecteurs peu fluides

La seconde partie de la phase exploratoire a pour but d'identifier la nature des difficultés en lecture des élèves ciblés pour cette recherche. Les élèves ciblés pour cette recherche ont donc été évalués en lecture. Cette classe est composée de 141 élèves. Parmi tous ces élèves, 28% d'entre eux ne peuvent participer à l'évaluation puisqu'ils ne maîtrisent pas les correspondances graphophonémiques. Le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) a été calculé pour les autres élèves. Cette mesure représente le moyen le plus facile et le plus concret pour évaluer la fluidité de lecture (Kuhn, 2009). À la suite de l'analyse des résultats obtenus auprès des élèves, il s'avère que le MCLM moyen est de 21. Le laboratoire des sciences de l'éducation de l'Université Pierre-Mendès-France à Grenoble a étalonné, sur un échantillon de 783 enfants du CE1 au CM2, la fluidité de lecture à partir de deux textes différents. En se référant aux résultats obtenus par le laboratoire³, il est possible d'observer que le MCLM moyen de la classe en question apparaît sous le 5^e rang centile. Il est également nécessaire de mentionner le fait que l'écart-type associé au score MCLM moyen des élèves évalués est de 18. Ce résultat illustre bien l'hétérogénéité existante dans cette classe à large effectif.

Cela dit, malgré cette hétérogénéité importante, il est tout de même possible de conclure qu'une grande partie des élèves de cette classe se situe au stade du lecteur débutant et même en-deçà. Le lecteur débutant utilise de façon intégrée un ensemble de stratégies, ce qui lui permet d'être autonome devant un texte de son niveau (Giasson, 2003). Le lecteur débutant devrait se rapprocher du stade du lecteur en transition vers la fin du premier cycle et le début du deuxième cycle (Giasson, 2003), ce qui correspond à l'âge des élèves qui participeront à cette recherche. Selon

³ Voir Appendice A

Giasson (2003), le lecteur en transition est un lecteur qui commence à lire avec plus de fluidité. Il est donc possible de conclure que la majorité des élèves dont il est question ici ont un retard par rapport à l'apprentissage de la lecture. Ils devraient se situer au stade du lecteur en transition, alors qu'ils se situent davantage au stade du lecteur débutant. Giasson (2003) affirme que le passage du lecteur débutant au lecteur en transition est marqué par le développement de la fluidité.

La fluidité se manifeste par la capacité à lire un texte avec exactitude, rapidité et expression (Kuhn et Stahl, 2003). De plus en plus, la fluidité attire l'attention des chercheurs et des praticiens (Rasinski, Blachowicz, et Lems, 2006), entre autres, parce qu'elle a été identifiée parmi les cinq composantes essentielles d'un enseignement efficace de la lecture dans le rapport du National Reading Panel (2000). La fluidité constitue, pour plusieurs chercheurs, un pont entre l'identification des mots et la compréhension (Pikulski et Chard, 2005). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle mérite une place significative dans le curriculum d'enseignement de la lecture.

1.5 Question de recherche

Il apparaît donc évident que plusieurs facteurs nuisent à la qualité de l'enseignement de la lecture au Burkina Faso. Ces facteurs font bien sûr entrave à l'apprentissage de la lecture chez les élèves. La fluidité semble notamment difficile à développer dans un tel contexte, comme le démontrent d'ailleurs les résultats de l'étude réalisée par le MEBA et la CONFEMEN (2009) qui révèle que plus de 90% des élèves du CP2 ne peuvent lire couramment. Des pratiques d'enseignement favorisant le développement de la fluidité ont fait l'objet de plusieurs études, mais peu d'entre elles ont été effectuées en Afrique. C'est pourquoi il devient essentiel d'expérimenter des pratiques d'enseignement permettant de favoriser le développement de la fluidité de lecture et pouvant s'appliquer dans le contexte

éducatif burkinabé qui est entre autres caractérisé par des classes hétérogènes à large effectif. La présente recherche tentera donc de répondre à la question suivante : Quelle intervention favorisant le développement de la fluidité de lecture serait applicable dans le contexte d'une classe du primaire à large effectif et hétérogène au Burkina Faso? Cette étude tentera également de répondre à la sous-question suivante : Dans quelle mesure cette intervention favorise-t-elle le développement de la fluidité de lecture des élèves provenant de ce type de classe?

1.6 Pertinence et utilité de la recherche

Sur le plan scientifique, cette recherche contribuera à faire avancer les connaissances dans le domaine des pratiques favorables à l'apprentissage de la lecture dans les classes à large effectif. Samoff (2007) affirme qu'il est maintenant évident que les efforts pour améliorer la qualité de l'éducation doivent aller au-delà des intrants (formation des enseignants, matériel pédagogique, infrastructures) pour s'adresser davantage au processus d'apprentissage. Ce même auteur soutient que les ressources sont primordiales, mais ce qui est aussi, sinon plus, déterminant est la façon dont elles sont utilisées. Cette recherche permettra donc de documenter cette «education black box», qui se trouve entre les intrants et les extrants, et qui ne reçoit généralement pas beaucoup d'attention, toujours selon Samoff. Cette recherche contribuera également à l'avancement des connaissances sur la fluidité, thème qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs puisqu'elle représente l'une des composantes essentielles d'un enseignement efficace de la lecture. Aucune étude n'a exploité la fluidité dans un tel contexte à ce jour.

Ces connaissances seront aussi et surtout utiles dans les pays où les enseignants font face au défi des effectifs pléthoriques. Comme Nomaye (2006) le mentionne, les grands groupes demeureront encore longtemps la norme en Afrique subsaharienne. En effet, la diminution des ratios ne se fera pas de sitôt, en raison,

entre autres, de l'état actuel de l'économie des pays africains (Nomaye, 2006). Il devient alors essentiel de trouver des solutions pouvant améliorer la qualité de l'enseignement dans ces conditions. Les connaissances issues de cette recherche pourront donc servir à enrichir la formation des maîtres en leur offrant des exemples de moyens concrets et peu coûteux pouvant être mis en place pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans un contexte de grand groupe.

Sur le plan social, cette recherche pourrait avoir des retombées autant pour des enseignants, que pour des apprenants. Pour ce qui est des enseignants, il faut se rappeler, comme cela a été mentionné antérieurement, que beaucoup d'enseignants sont démoralisés, découragés, et démotivés par un manque de soutien des instances éducatives, une vie et des conditions de travail difficiles, et par bien d'autres motifs (UNESCO, 2005b). Or, lors de la biennale de l'ADEA en 2003, un large consensus s'est dégagé autour de l'idée que les améliorations de la qualité de l'éducation et des résultats scolaires en Afrique subsaharienne se joueront grâce à des enseignants motivés ayant les moyens de réagir avec efficacité aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Pour que cette motivation tant nécessaire persiste malgré les difficultés, les enseignants doivent être supportés. En effet, ces enseignants ont un réel besoin de soutien et d'encouragement pour créer, développer et mettre en œuvre de nouvelles méthodes selon l'UNESCO (2005b). Le cœur même de cette recherche se base sur des préoccupations et des réalités vécues par des enseignants dans les milieux de pratique burkinabés. Elle reflète donc avec réalisme les besoins au niveau pédagogique de ces enseignants et c'est pourquoi elle devrait pouvoir contribuer à les soutenir de façon plus appropriée. Cela dit, les apprenants pourront également bénéficier des retombées de ce projet. D'une part, ils pourront profiter d'un environnement éducatif caractérisé par l'utilisation de méthodes pédagogiques diversifiées. Ultimement, un plus grand nombre d'entre eux amélioreront leurs compétences en lecture, surtout au niveau de la fluidité, mais éventuellement au

niveau de la compréhension. La lecture qui est, il faut le répéter, une matière particulièrement importante.

Les experts en pédagogie, y compris les enseignants eux-mêmes, conviennent que la maîtrise de la lecture est d'une importance critique dans la mesure où la lecture est un outil d'apprentissage. « La lecture est la clé du savoir » est un dicton que l'on entend souvent dans la bouche des enseignants en Afrique francophone. (Dembélé, 2003, p.21)

Enfin, cette recherche sur l'enseignement de la lecture dans les classes hétérogènes à large effectif pourrait également servir de modèle à petite ou à grande échelle et pourrait ainsi être répliquée et adaptée dans d'autres milieux vivant dans des réalités similaires. Il serait aussi souhaitable qu'elle puisse inspirer d'autres enseignants à implanter de telles innovations dans leur milieu de pratique, car c'est à travers ce genre d'initiatives que l'on pourra permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la réussite scolaire.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, l'enseignement de la fluidité sera d'abord défini dans une perspective historique. Les trois composantes de la fluidité seront ensuite décrites. Par la suite, il sera question des pratiques d'enseignement pouvant être adoptées dans des classes à large effectif, ainsi que dans des classes hétérogènes.

2.1 Fluidité de lecture

Dans cette section, le concept de fluidité de lecture sera expliqué. L'historique de ce concept sera présenté, ce qui sera suivi par une description de ses principales composantes. Enfin, les pratiques d'enseignement permettant le développement de la fluidité seront énumérées.

2.1.1 Historique de l'enseignement de la fluidité de lecture

Jusqu'à tout récemment, la fluidité n'était pas perçue comme un élément prioritaire de l'enseignement de la lecture (Rasinski, et al., 2006). La communauté scientifique a commencé à s'y intéresser lorsque des chercheurs ont démontré qu'elle était une condition préalable et nécessaire à une bonne compréhension (Laberge & Samuels, 1974; Stanovich, 1980). Plus récemment, le National Reading Panel (2000)

a réalisé une méta-analyse à partir de laquelle il a été conclu que la fluidité était une composante essentielle d'un enseignement efficace de la lecture. Dans les prochains paragraphes, l'historique de la fluidité de lecture sera retracé, ce qui permettra de mieux saisir pourquoi cette composante plutôt négligée antérieurement est devenue prioritaire de nos jours.

Avant les années 1900, il y avait souvent une seule personne par foyer qui pouvait lire et donc, cette personne détenait la responsabilité de lire aux autres, soit pour partager une information ou encore pour divertir (Rasinski, 2003). À cette époque, une des priorités de l'enseignement de la lecture consistait à amener les élèves à réciter un texte avec expression, rapidité et précision (Samuels, 2006). La lecture à voix haute n'est cependant pas demeurée la finalité de l'enseignement de la lecture dans les années qui suivirent. Allington (2009) souligne que, pendant les premières décennies du vingtième siècle, les chercheurs dans le domaine de la lecture ont remis cette conception en question. Ils ont notamment démontré que des élèves peuvent lire facilement et précisément à voix haute sans toutefois comprendre ce qu'ils lisent (Smith, 1934 vu dans Allington, 2009). Les experts ont donc plaidé pour une nouvelle conception de l'enseignement de la lecture qui serait davantage centrée sur la lecture silencieuse et la compréhension (Allington, 2009).

Le phénomène de la fluidité n'est donc pas devenu un sujet de recherche très répandu dans les décennies qui suivirent (Samuels, 2006). Cela est aussi dû au fait que, à partir des années 1910 jusqu'au milieu des années 1950, le béhaviorisme s'est imposé comme paradigme prédominant. Au cours de cette période, peu de recherches ont été réalisées à propos de l'automatisation et de la fluidité. La prédominance de ce paradigme n'incitait pas à l'avancement des connaissances sur la lecture comme phénomène psychologique (Institute of child health and development, 2000). Même si une discussion préliminaire sur le concept de fluidité en lecture est apparue dans le

livre de Huey (1908/1968) qui résumait les principales conclusions des différentes recherches sur la reconnaissance de mots et le mouvement des yeux, c'est réellement dans l'article sur la théorie de l'automatisation de Laberge et Samuels (1974) que les fondations théoriques modernes de la fluidité ont pris appui. Selon cette théorie, les individus détiennent une certaine quantité d'attention disponible pour effectuer une tâche complexe. Lorsqu'un individu accomplit une tâche incluant de multiples composantes, il devient ardu pour lui de se concentrer pleinement sur chaque composante de façon simultanée. Afin de gérer l'accomplissement de cette tâche complexe efficacement, certaines composantes doivent s'effectuer de façon automatique. Cette théorie s'applique également à la lecture. La lecture exige la réalisation de deux tâches : la reconnaissance de mots écrits et la construction du sens. Pour un lecteur débutant, l'identification des mots représente une tâche très laborieuse de telle façon que ce processus mobilise la majeure partie de l'attention. Il en reste donc très peu pour la construction du sens. Lorsque le lecteur est plus expérimenté, l'identification des mots devient automatique et ainsi, peu de ressources cognitives y sont consacrées. Ces ressources peuvent donc se diriger vers la construction de sens. Pour Laberge et Samuels (1974), la caractéristique la plus importante d'un lecteur fluide est donc son habileté à identifier les mots et à comprendre simultanément.

La relation entre la compréhension et la fluidité a d'ailleurs été établie par une étude du NAEP (Pinnell, 1995). Dans cette étude, plus de 1000 élèves avaient été évalués au niveau de la lecture orale et de la compréhension. Une des conclusions de cette étude était que la lecture orale fluide était reliée de façon significative à la compréhension

Stanovich (1986) est aussi un chercheur ayant contribué à raviver l'intérêt pour la fluidité. Il a notamment démontré la présence d'une relation entre la fluidité et

la quantité de textes lus. Les lecteurs fluides auraient davantage tendance à lire abondamment par rapport aux lecteurs non-fluides, parce que ces derniers auraient plus de difficulté. Stanovich a aussi indiqué que, comme les lecteurs fluides lisent abondamment, cela contribue à développer encore plus leur fluidité alors que celle des lecteurs non fluides tend à se détériorer puisqu'ils évitent de lire.

Enfin, la parution du rapport de l'Institute of child health and development (2000) a contribué à attirer l'attention des chercheurs et des praticiens sur la fluidité (Pikulski & Chard, 2005). En supposant que la fluidité se développerait par la pratique de la lecture, leur méta-analyse s'est centrée sur deux principales approches : la lecture orale guidée ou répétée et la lecture indépendante. En résumé, ils ont conclu qu'il y avait davantage de données probantes supportant les bienfaits de la lecture orale guidée et répétée à comparer à celles venant en appui à la lecture indépendante.

2.1.2 Les trois composantes de la fluidité

Selon Huey (1908/1968), la fluidité se définit par l'action de lire à voix haute avec exactitude, vitesse et expression. Cette définition est la plus ancienne et la plus commune (Allington, 2009). La définition présente dans le document «Put Reading First» (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2006) comprend les mêmes aspects:

Fluency is the ability to read a text accurately and quickly. When fluent readers read silently, they recognize words automatically. They group words quickly to help them gain meaning from what they read. Fluent readers read aloud effortlessly and with expression (p19).

Plusieurs chercheurs s'entendent donc par rapport à l'identification des trois principales composantes de la fluidité: (a) l'exactitude de l'identification des mots, (b) l'automatisme de la reconnaissance de mots et (c) l'utilisation appropriée de la

prosodie. Ces trois composantes seront explorées plus en profondeur dans les prochains paragraphes.

2.1.2.1 L'exactitude

L'exactitude réfère à l'identification des mots écrits et plus précisément à la conversion adéquate et aisée des graphèmes en phonèmes (Ellery, 2009). Pour reprendre la théorie de l'automatisation de Laberge et Samuels (1974), si le lecteur mobilise son temps et son énergie pour décoder les mots, il en aura moins pour tirer une signification du texte. L'exactitude est donc une composante essentielle de la fluidité puisqu'elle est nécessaire à la construction de sens (Kuhn, 2009). En effet, pour comprendre un texte, il est nécessaire d'identifier de façon précise la grande majorité des mots rencontrés. Pour lire un texte avec aisance, il est d'ailleurs estimé qu'au moins 95% des mots doivent être lus de façon exacte (Ellery, 2009). Allington (2009) estime même que 95% est un taux trop faible pour une lecture autonome. Selon lui, un pourcentage de 98% ou 99% serait plus approprié. Pour défendre cette thèse, il utilise un exemple concret :

When was the last time you read a text where there were 2 or 3 words on every page you could not pronounce? Keep in mind that there are 200 to 300 words on every page in most adult books, so a 98 percent accuracy rate would mean that there were 4 to 6 words on *every page* you could not pronounce. (p.28)

2.1.2.2 L'automaticité

L'automaticité est définie comme étant un processus fluide qui exige peu d'efforts et d'attention (Harris & Hodges, 1995). Afin de mieux saisir la notion d'automaticité, des chercheurs ont tenté d'établir des listes de critères distinguant ce qui est automatisé de ce qui ne l'est pas. Logan (1997) en a retenu quatre. Il y a tout d'abord la vitesse. Dans presque toutes les tâches qui peuvent devenir automatisées,

la performance devient plus rapide avec la pratique. Les tâches automatisées nécessitent peu d'efforts, c'est-à-dire qu'elles peuvent être réalisées avec aisance ou encore elles peuvent être réalisées simultanément avec une autre tâche déjà automatisée. Elles se font aussi de manière indépendante, car elles peuvent être entamées et terminées sans que l'individu n'ait eu l'intention de les effectuer. Enfin, les tâches automatisées relèvent de l'inconscient puisqu'elles peuvent se réaliser sans que l'individu soit conscient qu'il la produise. Logan (1997) mentionne également que l'automatisme doit être perçue comme un continuum plutôt que comme une dichotomie. Cette distinction a des implications importantes pour la lecture (Institute of child health and development, 2000).

L'automatisme en lecture contribue également à l'accomplissement du but premier de la lecture, qui est la compréhension. En effet, Stanovich (1980) stipule que l'automatisation de la reconnaissance de mots permet au lecteur de se concentrer sur la signification du texte, plutôt que sur l'identification des mots. Il incombe de se demander comment il est possible de favoriser le développement de cette automatisation. Selon les penseurs de la théorie de l'automatisation, elle se développerait par une exposition abondante à l'écrit (Samuels, 1979; Stanovich, 1986). Avec une telle exposition, le lecteur devient plus familier avec certains patrons orthographiques de la langue écrite, ce qui contribue à rendre la reconnaissance de mots automatique (Stanovich, 1986).

2.1.2.3 La prosodie

La prosodie est composée des différents aspects qui rendent la lecture orale expressive, soient : l'intonation, l'accent et le rythme (Kuhn & Stahl, 2003). Un lecteur fluide rend ses phrases significatives en regroupant certains mots ensemble (Dowhower, 1987). Dowhower (1987) énumère un certain nombre d'indicateurs reliés

à la prosodie et qui permettent de mieux définir l'habileté à segmenter un texte. Il y a tout d'abord les intrusions pausales qui sont des hésitations inappropriées à l'intérieur des mots ou des segments. La longueur des segments reflète aussi la performance au niveau de la fluidité. Toujours selon Dowhower (1987), les lecteurs plus habiles découpent la phrase en unités plus longues, comparativement aux lecteurs plus débutants qui lisent mot par mot. Les segments doivent également être appropriés, c'est-à-dire que les mots à l'intérieur du segment doivent être acceptables au niveau syntaxique. Enfin, il y a l'intonation, c'est-à-dire l'intensité de la voix s'arrimant avec la ponctuation, qu'elle soit à l'intérieur ou à la fin des phrases.

Alors que la plupart des chercheurs s'entendent pour affirmer que l'automatisme et l'exactitude jouent un rôle dans la compréhension, la relation entre la prosodie et la compréhension est moins évidente (Kuhn, et al., 2006). Il serait intéressant que des recherches ultérieures approfondissent cette question. Cela dit, certains experts s'entendent pour dire que la prosodie est une composante nécessaire à la lecture orale fluide et donc qu'elle devrait constituer un but de l'enseignement de la lecture et qu'elle devrait faire partie intégrante des évaluations de la fluidité (Mathson, Allington et Solic, 2006 ; Kuhn, 2009).

2.1.3 Lien avec la compréhension

Selon certains auteurs, la définition de la fluidité doit se distinguer de celle de la lecture à voix haute (Pikulski & Chard, 2005, Samuels, 2002). *The Literacy Dictionary: The vocabulary of Reading and Writing* de la International Reading Association (IRA) définit la fluidité en lecture comme suit: «freedom from word identification problems that might hinder comprehension» (Harris & Hodges, 1995). Cette définition intègre donc un autre aspect relatif à la fluidité, soit la compréhension. Elle a d'ailleurs été saluée par Samuels (2002) qui affirmait qu'elle propulsait l'importance de la fluidité dans le domaine de la lecture. Comme la fluidité ne

représente pas une finalité de la lecture en soi (Allington, 1983), il est important d'insister sur le rôle qu'elle joue dans la compréhension (Kuhn & Stahl, 2003). Pikulski et Chard (2005) ont donc élaboré une définition qui mettrait davantage l'accent sur l'importance de la compréhension dans le concept de fluidité en lecture :

Reading fluency refers to efficient, effective word recognition skills that permit a reader to construct the meaning of text. Fluency is manifested in accurate, rapid, expressive oral reading and is applied during, and makes possible, silent reading comprehension. (p.510)

Ces auteurs avancent que cette définition peut jouer un rôle central dans les prises de décision en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de la fluidité. Hoffman (2003) abonde dans ce sens. Il affirme qu'une intervention visant à développer la fluidité en se concentrant seulement sur ses dimensions observables- soit l'exactitude, la vitesse et l'expression – ne produira pas les effets escomptés sur la compréhension. Une intervention de qualité en lecture implique la compréhension et la construction de sens (Hoffman, 2003).

2.1.4 Les pratiques d'enseignement qui favorisent le développement de la fluidité

2.1.4.1 L'importance de la lecture à voix haute

La lecture à voix haute se trouve au cœur de la plupart des interventions visant le développement de la fluidité (Kuhn, et al., 2006). Pourtant, dans plusieurs classes, cet aspect représente une infime partie du curriculum d'enseignement de la lecture et elle est souvent travaillée de façon inefficace (Ash, Kuhn & Walpole, 2003; Rasinski & Hoffman, 2003). En effet, la principale pratique utilisée pour travailler la lecture à voix haute consiste souvent à faire lire une petite portion d'un texte à chaque élève de la classe, à tour de rôle. Or, il existe plusieurs limites inhérentes à cette pratique. Tout d'abord, étant donné qu'il est demandé aux élèves de se concentrer sur un passage plutôt que sur le texte en entier, cela les incite à se concentrer sur la

reconnaissance de mots plutôt que sur la construction de sens (Kuhn, 2009). En termes de temps de lecture, cette pratique est aussi défavorable. La lecture à tour de rôle permet à chaque élève de lire environ de 2 à 3 minutes par jour (Gambrell, 1984), ce qui n'est pas du tout suffisant pour devenir un lecteur compétent (Allington, 1983; Shanahan, 2007). Il a également été démontré que cette pratique nuit au développement affectif de certains élèves. Ivey (1999) a notamment découvert que la lecture à tour de rôle occasionne un stress important chez les élèves plus faibles en lecture, en plus d'être ennuyante pour les élèves plus forts.

Il existe plusieurs pratiques qui permettent de travailler la lecture à voix haute en classe de façon efficace. Il y a, entre autres, la lecture en écho, la lecture à l'unisson et les partenaires de lecture (Kuhn, et al., 2006). Dans la lecture en écho, l'enseignant lit un texte ou une section d'un texte à voix haute pendant que les élèves suivent sur leur copie. Après avoir complété la lecture, les élèves relisent à l'enseignant tous ensemble le même texte à voix haute. Cette stratégie permet aux élèves d'avoir accès à un modèle de lecteur précis et expressif (Kuhn, 2009). Pour ce qui est de la lecture à l'unisson, celle-ci consiste à ce que l'enseignant et les élèves lisent simultanément un texte ou une section d'un texte. Enfin, la lecture à voix haute peut être travaillée par l'entremise des partenaires de lecture. Pour ce faire, des dyades sont formées. Un élève lit une section d'un texte ou d'un livre pendant que l'autre élève suit, écoute, offre du support et de la rétroaction. Ces trois approches augmentent le temps de lecture de chaque élève dans une période donnée (Kuhn, 2009).

2.1.4.2 La quantité de textes lus

Plusieurs études ont illustré le lien existant entre la quantité de textes lus et la compétence à lire. Juel (1988) a entre autres découvert, dans une étude longitudinale,

que les élèves de 1^{re} année habiles au niveau de la reconnaissance de mots sont exposés à deux fois plus de mots que les élèves plus faibles. Dans le même ordre d'idées, Allington (1984) a démontré, à partir d'un échantillon composé d'élèves de première année, que le groupe d'élèves faibles lisent en moyenne 16 mots par semaine par rapport au groupe d'élèves forts qui peuvent lire jusqu'à 1933 mots par semaine. Gambrell (1984) a pour sa part révélé que les élèves du primaire lisent en moyenne 9 minutes par jour, par rapport aux élèves en difficulté qui lisent environ 1 à 2 minutes par jour. Stanovich (1986) a dénommé ce phénomène l'«effet matthieu», à partir d'une phrase écrite dans la bible (Matthieu, 25;29) : «À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait.» Il utilise donc cet extrait pour créer une métaphore sur l'apprentissage de la lecture qui illustre que les lecteurs plus faibles lisent moins que les bons lecteurs, ce qui contribue, année après année, à accroître l'écart entre les deux groupes. Il est mentionné, dans le rapport de l'Institute of child health and development (2000), que ces découvertes sont fort utiles, mais décevantes :

Although correlational findings may be useful, they also can be deceptive because correlations tell nothing about the direction or sequence of a relationship. That good readers read more could be because reading practice contributes to reading attainment, but it could also be simply that better readers choose to read more because they are good at it (p.10).

Suite à la publication de ce rapport, Lewis et Samuels (2004) ont conduit une méta-analyse à partir de 49 recherches portant sur l'effet de la quantité de textes lus. Les auteurs ont conclu qu'il existait bel et bien une relation positive entre la quantité de textes lus et la compétence à lire.

Pour favoriser le développement de la fluidité, les recherches démontrent donc qu'il est nécessaire d'augmenter la quantité de textes lus, mais ces textes doivent être lus avec un taux d'exactitude élevé (Allington, 2009). Selon l'Institute of child health and development (2000), les interventions visant à encourager les élèves à lire

de façon libre et indépendante ne seraient pas suffisantes pour améliorer significativement la fluidité. Les interventions orientées vers la lecture orale répétée et assistée seraient plus efficaces.

2.1.4.3 La lecture orale répétée et assistée

La lecture répétée est une des interventions les plus connues pour favoriser l'amélioration de la fluidité (Institute of child health and development, 2000; Kuhn & Stahl, 2003). Cette pratique, qui repose sur la lecture indépendante d'un texte, consiste à lire et relire un passage significatif d'un texte jusqu'à ce qu'un niveau de fluidité satisfaisant soit obtenu (Samuels, 1979). Cette méthode a été développée initialement par Samuels et Dahl (1974) dans une optique d'application de la théorie d'automatisation de Laberge et Samuels (1974). Selon ces deux auteurs, dans la plupart des classes, les élèves sont exposés à un texte donné à une seule reprise. Pourtant, toujours selon Samuels et Stahl, les élèves en difficulté bénéficieraient d'une exposition répétée à un même texte, puisque cela leur permettrait de le lire de façon automatique et précise. Ces améliorations au niveau de la fluidité ne se limiteraient pas au texte pratiqué, mais se transféreraient également sur un nouveau texte (Dahl, 1974; Samuels, 1979). La lecture répétée est une approche qui a été démontrée efficace à plusieurs reprises. Deux méta-analyses ont d'ailleurs conclu que cette pratique a le potentiel d'améliorer la fluidité (Meyer & Felton, 1999; NRP, 2000). Plus récemment, Therrien (2004) a également conduit une méta-analyse sur le sujet. Il a conclu que la lecture répétée améliore la fluidité et la compréhension chez les normolecteurs et les lecteurs présentant des difficultés. Therrien a aussi indiqué que les effets de la lecture répétée sont apparents dans le même texte, mais qu'ils se transfèrent également dans un nouveau texte.

Malgré les bénéfices que procure la lecture répétée, il existe toutefois certaines limites liées à cette pratique. Tout d'abord, l'utilisation d'une telle approche peut inciter les élèves à se centrer sur la vitesse plutôt que sur la compréhension (Allington, 2009). Dans une recherche de O'Shea et Sindelar (1984), trente élèves ont expérimenté la lecture répétée. Il a été demandé à la moitié des élèves de se centrer sur la vitesse et la précision et à l'autre moitié, de se centrer sur la signification du texte. Cette étude a démontré qu'en insistant seulement sur l'amélioration de la vitesse, les élèves deviennent des lecteurs plus rapides, mais ne comprennent pas nécessairement mieux par rapport à leurs pairs pour qui on a insisté sur l'importance de la compréhension. Kuhn et Stahl (2003), dans une revue de littérature sur l'enseignement de la fluidité, s'interrogent sur le rôle de la répétition. En effet, ils se demandent si c'est la répétition en soi qui amène les gains en fluidité ou si la lecture de la même quantité de texte, avec un support adéquat, produirait des résultats similaires. Le support apparaît également comme un élément déterminant pour Nichols, Rupley et Rasinski (2009). Ces auteurs signalent que la lecture répétée, sans support et assistance, peut mener à un désengagement de l'élève.

Le support fait d'ailleurs partie intégrante de plusieurs interventions visant le développement de la fluidité par la lecture répétée. Celles-ci se font de manière assistée, c'est-à-dire qu'elles utilisent le support d'un tuteur, d'un pair, d'un adulte, d'une cassette, etc. (Institute of child health and development, 2000). Ces interventions favorisent le développement de la fluidité en offrant un modèle approprié (Allington, 2009) En effet, cette stratégie permet au lecteur plus faible d'avoir accès à un modèle de lecture précise avec une vitesse, une intonation et une expression adéquate (Kuhn, 2009). En écoutant des lecteurs plus habiles, les lecteurs plus faibles peuvent apprendre comment la voix peut aider à donner une signification au texte (NRP, 2000). Moskal et Blachowicz (2006) propose un autre avantage de l'assistance:

Repeated reading is most effective when students partner with an adult or a more capable student who can provide appropriate and immediate feedback to the reader between readings. With the additional support, the readings that follow tend to improve as rate increases, miscues decrease, and prosody develops. An added bonus is that with repeated reading, understanding deepens as well. (p.19)

Une recherche de Dowhower (1987) a permis de faire une comparaison entre la lecture répétée assistée et non-assistée. Les élèves faisant partie du groupe de lecture répétée non-assistée devaient relire un passage de façon indépendante. Ils recevaient toutefois du soutien s'ils avaient de la difficulté à lire un mot. Les élèves faisant partie du groupe de lecture assistée écoutaient d'abord le texte enregistré sur une cassette. Les résultats obtenus ont démontré que les deux groupes se sont améliorés de façon significative au niveau de la vitesse et de la précision. Il y avait peu de différence entre les deux groupes à ce niveau. Par contre, au niveau de la prosodie, le groupe qui était assisté s'est amélioré de façon plus importante. Ce groupe avait aussi besoin de moins de support et d'encouragement par rapport au groupe qui n'était pas assisté.

Heckelman (1962) a également créé une méthode de lecture orale répétée et assistée nommée l'empreinte neurologique (traduction libre de neurological impress method). Cette méthode est toujours utilisée de nos jours (Kuhn & Stahl, 2003). Elle implique que l'enseignant et l'élève lisent un passage ou un texte à voix haute simultanément. L'enseignant s'assoit légèrement derrière l'élève de façon à ce que sa voix se dirige directement dans l'oreille de l'élève. L'élève doit suivre avec son doigt, tout en lisant à voix haute. Heckelman (1962) a implanté cette méthode pendant six semaines, à raison de 15 minutes par jour. Les habiletés en lecture des 24 élèves impliqués dans l'étude ont fait des gains exceptionnels (Heckelman, 1962). Toutefois, cette méthode s'implante difficilement dans une classe, puisque l'enseignant ne peut

le faire avec tous ses élèves en même temps, sans compter que sa voix s'épuiserait (Hollingsworth, 1970),

Il est donc possible d'observer que la fluidité est une composante essentielle d'un programme d'enseignement de la lecture, puisque celle-ci est très liée à la compréhension. Il a été mentionné que la lecture à voix haute et la quantité de textes lus sont des facteurs favorisant le développement de la fluidité. L'Institute of child health and development (2000) a quant à lui mis l'accent sur l'efficacité de la lecture orale répétée et assistée. Les bienfaits de cette technique pédagogique ont été abondamment démontrés. Toutefois, il incombe de se demander dans quelle mesure elle peut s'appliquer dans un contexte de classe à large effectif et hétérogène. Dans les prochaines sections, les pratiques efficaces à privilégier en contexte de classes à large effectif et en contexte de classes hétérogènes seront présentées, ce qui permettra par la suite de faire le lien avec un enseignement de la fluidité plus adapté à ces réalités.

2.2 Enseigner dans une classe à large effectif

Les classes à large effectif (CLE) sont souvent perçues comme l'un des principaux obstacles à l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2006). Pour certains, la CLE ne se définit pas par un ratio en particulier (UNESCO, 2006), mais pour d'autres, il est question d'un large effectif lorsque le ratio maître/élèves dépasse le 40:1 (Benbow, et al., 2007). Les CLE sont particulièrement présentes dans les pays en voie de développement, où elles peuvent aller au-delà des 100 élèves par classe (Benbow, et al., 2007). Dans la plupart de ces pays, la demande pour l'accès à l'éducation continue à être forte et les ressources demeurent limitées, ce qui fait que la situation risque de perdurer pour les années à venir (Valerien, 1991). Selon Valerien (1991), il devient nécessaire de rechercher des méthodes d'enseignement appropriées dans le contexte des CLE. Actuellement, le répertoire des pratiques

efficaces pour enseigner dans les CLE est plutôt limité (Benbow, et al., 2007). Cela dit, il existe un certain nombre d'innovations au niveau de l'organisation de l'espace, de la création du matériel et des méthodes pédagogiques.

2.2.1 Maximiser l'espace

L'une des premières recommandations destinées aux enseignants œuvrant dans les classes surchargées est de maximiser l'espace disponible dans la classe (UNESCO, 2006). Divers projets effectués par des organisations internationales, comme UNICEF et USAID, se sont penchés sur ce problème. Ils ont pu conclure de la façon suivante : «The most important element is to select a classroom arrangement that is consistent with the learning goals and instructional objectives». Par exemple, il est possible de déplacer les pupitres pour faciliter le travail d'équipe et les déplacements de l'enseignant (Benbow, et al., 2007). L'enseignant peut aussi considérer d'enlever des meubles qui ne sont pas nécessaires ou encore d'utiliser des tapis plutôt que des pupitres et des chaises (UNESCO, 2006). Une activité particulière peut également exiger la présence de certains élèves dans la classe, pendant que les autres réalisent une autre activité à l'extérieur, comme dans la cour de l'école (Valerien, 1991).

2.2.2 Créer du matériel localement

Une autre pratique innovatrice pouvant contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement dans les CLE est l'utilisation de matériel pédagogique à faible coût, matériel qui peut être créé localement (Benbow, et al., 2007). Le matériel peut s'inspirer des réalités locales et prendre différentes formes : cartes, mini-posters, livrets, etc. (Valerien, 1991). Valerien relate entre autres l'exemple d'un projet qui s'est tenu en Indonésie. Les enseignants avaient créé des affiches illustrant l'expérience que les élèves devaient effectuer. Il y avait également des affiches sur

lesquelles étaient inscrites les instructions. Plutôt que de remettre une feuille par élève, ces affiches ont permis d'éliminer le coût de reproduction et ont maintenu l'attention et la participation des élèves.

2.2.3 Varier les méthodes pédagogiques

Il y a peu de données probantes concernant l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées dans les CLE. Or, Benbow et ses collègues (2007) ont réussi à dresser la liste des méthodes ayant un potentiel intéressant. Cette liste inclut entre autres le «team teaching», l'utilisation des petits groupes de travail et le tutorat par les pairs. L'utilisation des regroupements d'élèves est une suggestion récurrente dans la littérature concernant les grandes classes (O'Sullivan, 2006). Passigna (1997) partage les mêmes idées dans son guide «Tips on How to Manage a Large Class». Elle réaffirme l'importance de regrouper stratégiquement les élèves. Elle suggère entre autres de placer les élèves en petits groupes (entre 5 et 7 élèves) sur une base régulière afin qu'ils s'habituent à cette façon de travailler. À l'intérieur de chaque groupe, il peut y avoir un élève qui joue le rôle de leader.

Au Burkina Faso, une technique pédagogique, nommée la pédagogie des grands groupes, utilise justement ces principes. Le principe de la pédagogie des grands groupes consiste à subdiviser l'ensemble des élèves en petits groupes plus malléables et plus productifs (Conombo, Ouattara, Tapsoba, & Pottiez, 1996). Ces mêmes auteurs recommandent aux enseignants de regrouper les élèves par groupes de 6 à 9 en leur soumettant une tâche capable de les mobiliser tout en comportant des obstacles à surmonter. Ils souhaitent ainsi inciter les enseignants à restreindre l'utilisation de la pédagogie frontale au profit d'une pédagogie plus active. Cette

technique a été expérimentée dans seize classes de Ouagadougou⁴ en lecture et en calcul au cours de l'année scolaire 1995-96 avec le soutien technique et financier de la Coopération française. Les commentaires des enseignants ayant expérimenté la pédagogie des grands groupes ont été recueillis à l'aide d'un questionnaire d'évaluation. Il s'est avéré que tous les enseignants ont reconnu les avantages de la technique pour eux et surtout pour leurs élèves.

2.3. Enseigner dans une classe hétérogène

Regrouper les élèves en petits groupes représente une solution prometteuse pour améliorer l'enseignement dans les grandes classes dans les pays en voie de développement. Cela dit, le travail de groupe est une méthode largement utilisée en Occident. Cette méthode permet entre autres de pallier à la diversité des classes hétérogènes, réalité fortement présente dans les CLE.

2.3.1 Une solution pour les classes du 21^e siècle

La diversité représente la norme plutôt que l'exception dans la plupart des classes du 21^e siècle (Cohen, 1994 ; Putnam, 1997; Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1996), au Canada comme ailleurs en Occident. De nombreux changements sociétaux ont provoqué une transformation de la population scolaire. Selon Putnam (1997), cette transformation a résulté en une augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration, ainsi que du nombre d'élèves en difficulté. Beaucoup d'enseignants doivent donc œuvrer dans des classes où les élèves possèdent une maîtrise inégale de la langue et des matières scolaires (Cohen, 1994). Dans un tel contexte, les approches pédagogiques traditionnelles comme l'enseignement en grand

⁴ Capitale du Burkina Faso.

groupe et les exercices individuels au pupitre sont insuffisantes pour répondre aux multiples besoins des élèves présents dans ces classes (Putnam, 1997). Recourir au travail de groupe constitue une stratégie de remplacement efficace (Cohen, 1994).

[...] le travail de groupe représente une solution au problème de l'hétérogénéité des classes. Si les élèves sont capables d'avoir recours les uns aux autres comme ressources, tous pourront suivre leur programme scolaire et entrer en contact avec du matériel pédagogique complexe.

Le travail de groupe favorise également l'interaction entre les élèves. Selon une perspective cognitiviste développementale, l'interaction entre les élèves, à l'intérieur d'une tâche appropriée, augmenterait la maîtrise des concepts (Slavin, 1996). Vygotsky (1978) définit la zone proximale de développement comme la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'un adulte ou d'un élève plus expert. Selon cette vision, le travail de groupe encouragerait le développement cognitif puisque les élèves, avec le soutien et le modelage, arrivent à atteindre des objectifs plus avancés en groupe par rapport à ce qu'ils arrivent à effectuer seuls. Piaget (1932, 1959) soutient également l'importance du rôle de l'interaction dans le développement cognitif et moral de l'enfant. Selon ce penseur, certains concepts sociaux, comme le langage, les valeurs, les règles, la morale et les symboles, s'acquièrent seulement en interaction avec les autres.

Le travail de groupe représente donc une solution permettant d'améliorer le fonctionnement d'une classe hétérogène tout en favorisant le développement cognitif des élèves. Trois stratégies d'enseignement utilisant le travail de groupe seront donc présentées: l'apprentissage coopératif, le tutorat et les groupes inter-classe (traduction libre de «within-class grouping»).

2.3.2 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'études ou d'un projet (Legendre, 2005). Selon Johnson et Johnson (1999), l'apprentissage coopératif inclut cinq éléments de base. Il y a tout d'abord l'interdépendance positive, ce qui signifie que tous les membres du groupe travaillent ensemble pour accomplir un même but. Le second élément est la responsabilité individuelle qui est tangible au sein d'une équipe lorsque les élèves se sentent responsables de leur apprentissage et de la réussite de l'équipe. L'interaction face-à-face est évidemment un autre élément crucial de l'apprentissage coopératif. Les élèves doivent discuter, prendre des décisions et s'engager dans des négociations (Putnam, 1997). L'enseignement des habiletés sociales est également fondamental au succès de cette stratégie d'enseignement. Enfin, il y a l'objectivation qui permet au groupe de faire une réflexion sur le but qui doit être atteint.

L'apprentissage coopératif apparaît comme une stratégie permettant de restructurer la classe traditionnelle afin d'améliorer la réussite scolaire, l'estime de soi et les relations raciales (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1996). Cohen (1994) énumère plusieurs avantages associés à cette approche. Elle mentionne notamment que le travail de groupe produit un comportement plus actif sur la tâche que les exercices individuels. Cohen affirme également que l'interaction avec les autres élèves permet aux élèves en difficulté de recevoir de la rétroaction, tout en offrant un contexte intéressant et stimulant.

Dans la littérature, plusieurs auteurs sont plutôt élogieux à l'égard de l'apprentissage coopératif. Certains affirment même que la recherche sur l'apprentissage coopératif représente l'un des plus grand succès dans l'histoire de la recherche en éducation (Slavin, 1996). Une des études les plus citées sur le sujet est

celle de Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, et Skon (1981). Cette recherche avait pour but de comparer l'apprentissage coopératif avec d'autres techniques, notamment avec la compétition inter-groupes, la compétition individuelle et le travail individuel. Johnson et ses collègues ont découvert que les élèves performaient mieux en situation d'apprentissage coopératif.

2.3.3 Le tutorat par les pairs

Le tutorat par les pairs est caractérisé par l'attribution de rôles spécifiques. Il y a donc un élève qui joue le rôle de tuteur, pendant que l'autre (ou les autres) joue le rôle de tuteur (Topping & Ehly, 1998). Selon Topping et Ehly (1998), le tutorat par les pairs est utilisé dans des situations d'enseignement-apprentissage qui ont un contenu très spécifique. Il implique l'entraînement à des procédures permettant de favoriser les interactions et s'effectue à partir d'un matériel structuré.

Il y a plusieurs avantages à utiliser le tutorat par les pairs. Cette approche augmente notamment les opportunités d'engagement dans la tâche et permet à l'élève en difficulté de recevoir des explications et de la rétroaction immédiatement (Arreaga-Mayer, 1998). Walberg (1998) approuve cette idée :

PAL also provides rapid feedback: Working alone or during teacher presentations, learners can carry forward and even practice mistakes. In small group or pairs, however, they need not wait; they can quickly compare and correct their understandings. (p.x)

Greenwood, Delquadri et Hall (1989) ont déterminé d'autres avantages relatifs à l'utilisation du tutorat par les pairs. Ils mentionnent entre autres que cette stratégie d'enseignement stimule la motivation des élèves et leur permet de recevoir du support individualisé. Ils indiquent également que le tutorat par les pairs augmente le temps d'engagement des élèves dans une activité tout en permettant aux élèves de participer de façon plus fréquente. Le tutorat par les pairs offre aussi des avantages pour

l'enseignant. Il procure notamment de nombreuses opportunités pour observer, évaluer et donner de la rétroaction aux élèves (Topping & Ehly, 1998). Il leur permet également de différencier l'enseignement sans trop augmenter la charge de travail (Miller, Barbetta et Harper, 1994).

Le tutorat par les pairs est aussi une méthode très efficace considérant son coût matériel et humain peu élevé (Topping & Ehly, 1998). Levin, Glass et Meister (1984) ont d'ailleurs démontré que le tutorat était plus rentable que la réduction des ratios maître/élèves ou encore que l'augmentation du temps de classe. Cohen et Kulik (1981) ont conduit une méta-analyse à partir de 65 articles concernant le tutorat par les pairs et ils ont pu affirmer que cette approche a des effets positifs au niveau cognitif et au niveau des attitudes, et ce, autant chez les tutorés que chez les tuteurs. Selon les résultats de cette méta-analyse, il a été retenu que les tuteurs développent une attitude positive à l'égard de la matière enseignée et qu'en plus, ils en détiennent une meilleure compréhension.

2.3.4 Les groupes inter-classe

Le travail avec les groupes inter-classe signifie que l'ensemble de la classe se divise en petits groupes. Cette stratégie met l'emphasis sur la différenciation de l'enseignement (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers, & d'Apollinia, 1996). Lou et ses collègues (1996), dans leur méta-analyse sur les groupes interclasse, énumèrent certains avantages relatifs à l'utilisation de cette méthode. Premièrement, étant donné que les élèves s'entraident, l'enseignant a plus de temps pour offrir du support aux élèves en difficulté. Il devient donc plus facile d'adapter le fonctionnement de la classe au rythme de chacun. Le travail en petits groupes favorise également le développement cognitif et stimule la motivation des élèves. Toujours selon cette recherche, il apparaît que l'utilisation des groupes interclasse facilite l'apprentissage, et ce, surtout dans les grandes classes. Les résultats ont

également révélé que les élèves plus faibles bénéficient davantage des groupes hétérogènes, alors que les élèves moyens bénéficient plus des groupes homogènes. D'autres méta-analyses ont reporté les effets positifs de l'utilisation des groupes interclasse, notamment Kulik et Kulik (1987) et Slavin (1987a).

2.4 Un enseignement de la fluidité adapté à des classes à large effectif et hétérogènes

Il apparaît donc que l'utilisation de l'apprentissage par les pairs, que ce soit par l'entremise du tutorat, de l'apprentissage coopératif ou des petits groupes, est un facteur clé d'un enseignement efficace dans les classes à large effectif et hétérogène. Il incombe de se demander s'il est possible d'enseigner la fluidité par la lecture orale répétée et assistée en utilisant cette modalité.

Comme il a été vu précédemment, les programmes traditionnels de lecture répétée impliquent que l'enseignant travaille avec l'élève de manière individuelle. Pour contrer cette difficulté d'organisation, Koskinen et Blum (1986) ont conçu une approche pouvant être utilisée en dyade. Cette approche consiste à ce que les élèves effectuent de la lecture répétée en équipe de deux. Les élèves doivent d'abord sélectionner un court passage provenant d'un matériel qu'ils utilisent présentement. Les deux élèves lisent le passage de façon silencieuse et décident ensuite qui sera le premier à le lire à voix haute. Ensuite, un premier élève lit le passage à trois reprises, pendant que l'autre lui offre du soutien au besoin. Une fois que la troisième lecture est effectuée, une évaluation est remplie par chacun des élèves. Les rôles sont par la suite inversés. Lorsque cette méthode fait partie intégrante du programme de lecture régulier, il est possible d'observer des améliorations significatives au niveau de la lecture orale et de la compréhension.

Oddo (2010) a également conçu une intervention basée sur la lecture répétée et assistée en contexte de classe. Plutôt que d'utiliser les dyades comme l'ont fait Koskinen et Blum (1986), Oddo (2010) a choisi de tester une intervention regroupant les élèves en petits groupes de 4 ou 5 élèves. Elle justifie la pertinence de ce choix en affirmant tout d'abord que ce type de regroupement a été très peu investigué en contexte d'une intervention visant à développer la fluidité. Pourtant, Oddo (2010) considère que l'utilisation des petits groupes pourrait contribuer à une meilleure exploitation du temps et des ressources.

L'intervention testée dans le cadre de cette recherche consiste donc à placer les élèves en petits groupes hétérogènes, à raison de trois fois par semaine pour une durée de 10 minutes. Au cours d'une séance, chaque élève doit lire à tour de rôle un paragraphe. Une fois que le passage sélectionné est terminé, les élèves reprennent la lecture à tour de rôle jusqu'à ce qu'ils aient lu le passage à trois reprises. Lorsqu'un élève effectue une méprise, un autre élève est en charge de lui offrir une rétroaction corrective. Les résultats démontrent que l'intervention a eu un effet sur la fluidité et la compréhension des élèves en difficulté, ainsi que des élèves de la classe dans son ensemble. Les enseignants rapportent également que l'intervention est efficace en réduisant, entre autres, le temps de supervision des élèves puisque ceux-ci deviennent de plus en plus autonomes dans l'exécution des activités.

Il est donc pertinent de croire que la lecture orale assistée et répétée peut s'effectuer en contexte de classe en recourant à différentes stratégies d'apprentissage par les pairs, comme le tutorat ou les petits groupes. Toutefois, cette technique pédagogique n'a toujours pas été testée en contexte de CLE dans un pays en voie de développement.

Cette recherche vise donc la réalisation de deux objectifs :

- 1) Évaluer les effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée auprès d'élèves du CE1 au Burkina Faso;
- 2) Analyser l'implantation de ce programme dans le contexte d'une classe à large effectif et hétérogène.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, le devis de recherche est d'abord présenté, suivi de l'échantillon sélectionné. Les instruments de collecte de données sont ensuite décrits et la variable indépendante, c'est-à-dire l'intervention, est présentée en détails. Par la suite, les instruments de collecte de données permettant d'atteindre le second objectif, qui consiste à analyser l'implantation de ce programme dans le contexte d'une classe à large effectif et hétérogène, sont expliqués. Enfin, les procédures permettant d'analyser les résultats sont présentés ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Devis de recherche

Cette recherche est conçue selon un devis multiméthodologique. Des données quantitatives et qualitatives seront donc recueillies. Pour atteindre le premier objectif de recherche, qui vise à évaluer les effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée auprès d'élèves du CE1 au Burkina Faso, un devis quasi-expérimental est utilisé. La recherche expérimentale se définit par l'étude objective et systématique des rapports possibles de cause à effet entre un ou plusieurs groupes expérimentaux soumis à un ou plusieurs traitements dont les résultats sont comparés avec un ou plusieurs groupes (Legendre, 2005). Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), le modèle quasi-expérimental se distingue du modèle expérimental sur trois points. Tout d'abord, le groupe expérimental et le groupe contrôle ne sont pas vraiment équivalents ; l'appartenance à l'un ou l'autre groupe n'est pas le fruit du hasard ;

enfin, l'échantillonnage représentatif de la population élargie n'a pas été fait de façon aléatoire. La figure 1 représente le devis quasi-expérimental sélectionné pour cette recherche. Le symbole O signifie l'observation ou la prise de données. Il y a donc deux prises de données qui se font dans le groupe expérimental, ainsi que dans le groupe contrôle. Ces deux groupes sont divisés par la ligne pointillée. C'est d'ailleurs le pointillé qui signifie que la sélection des participants assignés à chacun des groupes n'est pas aléatoire. Enfin, le X symbolise l'intervention qui est implantée seulement auprès des participants du groupe expérimental, suite à la première prise de données.

O ₁	X	O ₂
O' ₁		O' ₂

Figure 3. 1 Devis de recherche

Le second objectif de cette recherche a pour but d'analyser l'implantation du programme de lecture orale répétée et assistée dans le contexte d'une classe à large effectif et hétérogène. Pour ce faire, des données qualitatives sont recueillies par l'entremise de grilles d'observation et d'un journal de bord.

3.2 Présentation de l'échantillon

Dans les prochains paragraphes, le processus de recrutement des participants sera expliqué, suivi d'une description de l'école et de la classe sélectionnée pour cette recherche.

3.2.1 Processus de recrutement des participants

Le partenaire local principal avec lequel ce projet s'effectue est la Direction Régionale de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation des Hauts-Bassins (DREBA-HB). Au Burkina Faso, les DREBA sont des organes gouvernementaux qui assurent des fonctions de support aux missions premières du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) dans chacune des treize régions administratives du Burkina Faso. La zone d'intervention de la DREBA-HB se trouve donc dans la région des Hauts-Bassins qui est située au sud-ouest du pays. Cette région est composée de trois provinces et la capitale est Bobo-Dioulasso, ville dans laquelle se réalise cette recherche.

C'est donc avec l'appui et la collaboration du MEBA et de la DREBA-HB⁵ que s'effectue ce projet de recherche. La DREBA-HB offre un soutien important pendant le processus de sélection des participants. Elle permet au chercheur d'entrer en contact avec l'inspecteur responsable du secteur dans lequel la recherche se tient. L'inspecteur, qui intervient dans l'ensemble des écoles du secteur, peut donc plus facilement recruter les participants. Un document explicatif du projet de recherche⁶ est remis à l'inspecteur qui l'utilise pour le recrutement de l'école et des enseignants. La participation à la recherche se fait sur une base volontaire. La motivation et l'intérêt de la direction et des enseignants pour le projet de recherche représentent donc le premier critère pour la sélection des participants. Les enseignants ciblés sont ceux du Cours Élémentaire 1 (CE1) puisque c'est à ce niveau scolaire qu'il est primordial de travailler la fluidité (Giasson, 2003).

⁵ Voir appendice B.

⁶ Voir appendice C.

3.2.2 La sélection de l'école et des enseignants

Grâce à la collaboration de l'inspecteur, une école est sélectionnée. L'école se situe dans Colma, un quartier populaire de Bobo-Dioulasso. La majorité des habitants de ce secteur sont des Mossis. Ces derniers représentent l'ethnie majoritaire au Burkina Faso. Ils travaillent, pour la plupart, comme commerçants ou agriculteurs et sont de confession musulmane. L'école est composée de 903 élèves, répartis entre le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire (CE) et le Cours Moyen (CM), avec une moyenne de 151 élèves par classe.

Dans la classe ciblée pour cette recherche, l'effectif est de 141 élèves, dont 73 garçons (51.8%) et 68 filles (48.2%). L'âge des élèves varie entre 8 et 12 ans et l'âge moyen est de 10 ans. Parmi l'ensemble des élèves de la classe, 22 élèves (16%) ont déjà repris une année scolaire. Deux enseignantes sont affectées à cette classe étant donné l'effectif important. Au moment où a lieu la recherche, une stagiaire est également présente.

3.3 Instruments de collecte de données

Dans cette section, les instruments de collecte de données seront présentés. Il sera entre autres question de l'évaluation de la fluidité, qui constitue la variable dépendante dans cette étude.

3.3.1 L'évaluation de la fluidité

3.3.1.1 Le MCLM

Le nombre de mots lus correctement par minute (MCLM) est calculé chez les 101 élèves avant de débiter le programme et à la fin des huit semaines d'intervention. Cette mesure évalue deux composantes de la fluidité de lecture : l'*exactitude*, ou le nombre de mots qu'un lecteur identifie correctement, et l'*automatisation*, ou la

vitesse à laquelle l'apprenant lit un texte donné (Kuhn, 2009). Pour déterminer le MCLM des élèves participant à l'étude, il est demandé à chacun d'eux de lire un passage d'un texte à voix haute pendant une durée de deux minutes. L'évaluateur doit noter les erreurs d'identification de mots commises par le lecteur. Il faut ensuite soustraire le nombre de mots erronés du total de mots lus. Enfin, ce résultat est divisé par deux, ce qui permet d'avoir le total de mots correctement lus par minute.

Un récit de 181 mots⁷ de niveau 1^{er} cycle est sélectionné pour le calcul du MCLM. Kuhn (2009) recommande d'utiliser un texte composé de 100 à 200 mots pour évaluer la fluidité, surtout si plusieurs élèves doivent être vus dans une courte période. Ce même récit est utilisé pour les deux prises de données. Il est à noter que ce récit n'est pas utilisé dans les séances d'intervention.

3.3.1.2 La compréhension et la prosodie

Le lien entre la compréhension et la fluidité a été démontré au chapitre deux. Il devient donc important de tenir compte de la compréhension dans une évaluation de la fluidité de lecture, puisque ces deux éléments sont intimement liés. Allington (2009) suggère un rappel, qui consiste à demander à l'élève de rappeler tout ce qu'il se souvient avoir lu dans le texte. Suite à la lecture du passage, chaque élève devra donc tenter de raconter l'histoire dans ses propres mots. Ce rappel de récit est enregistré sur magnétophone et est analysé à l'aide d'une grille de consignation du rappel⁸.

⁷ Voir appendice D.1

⁸ Voir appendice D.2

La prosodie, qui constitue la troisième composante de la fluidité, n'est pas évaluée dans le cadre de cette recherche. Kuhn (2009) affirme que la prosodie est un élément beaucoup moins concret que l'exactitude et l'automatisation, ce qui laisse place à l'interprétation, surtout dans un contexte où la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle.

3.4 Procédures

La prise de données du temps 1 a permis d'assigner les élèves participants aux conditions contrôle et intervention. Pour ce faire, le nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) a été calculé, ce qui a permis d'établir six niveaux d'habileté en lecture : très fort, fort, moyen, faible, très faible et non-lecteur. La catégorisation des tuteurs est donc réalisée à partir de caractéristiques observables qui sont inspirées de recherches précédentes portant sur la fluidité de lecture (Kuhn, 2009). Il est à noter que les enseignantes ont ciblé 40 élèves en très grandes difficultés et qui font déjà partie d'un programme de rééducation. Ces élèves ne maîtrisent pas les correspondances graphophonémiques, raison pour laquelle ils ne participeront pas à l'étude. Sur la totalité des élèves de la classe, 101 élèves participent donc à la recherche et parmi eux, 94 étaient présents pour la première prise de données. Le tableau 1 illustre la répartition des élèves participants dans les conditions contrôle et intervention.

Tableau 3. 1.
Répartition des élèves en fonction du MCLM

MCLM	Habiletés en lecture⁹	Condition contrôle n=48	Condition intervention n=46
50 et +	Très fort	5	6
Entre 30 et 45	Fort	8	7
Entre 20 et 29	Moyen	11	11
Entre 10 et 19	Faible	6	8
Entre 5 et 9	Très faible	8	8
2 et -	Non-lecteur	8	8

Les élèves de la condition contrôle continuent d'effectuer leurs activités d'enseignement habituelles, tandis que les élèves de la condition intervention expérimentent le programme de lecture orale répétée et assistée.

3.5 Description de l'intervention

Dans la prochaine section, les différentes composantes de ce programme, qui constitue la variable indépendante de ce projet de recherche, seront présentées.

3.5.1 La formation des sous-groupes de lecture

Comme il a été mentionné au chapitre 2, l'utilisation des regroupements d'élèves est une suggestion récurrente dans la littérature concernant les classes à large effectif (O'Sullivan, 2006). Les élèves de la condition intervention sont donc divisés

⁹ Le niveau d'habileté correspond au niveau des élèves et non pas à une échelle standardisée. Cette catégorisation facilite la répartition équilibrée des élèves.

en sous-groupes. Ces sous-groupes sont hétérogènes, puisqu'il est démontré que les élèves plus faibles bénéficient davantage de ce mode de regroupement (Lou et al., 1996). Selon Lou et ses collègues (1996), les sous-groupes plus petits, entre trois et quatre élèves, seraient plus efficaces. Cela dit, dans un contexte de classe à large effectif, des sous-groupes trois ou quatre élèves augmenteraient considérablement la tâche de l'enseignant, raison pour laquelle la taille sélectionnée pour cette recherche est légèrement plus grande, soit entre six ou sept élèves.

Pour la formation des sous-groupes, l'échelle informelle des habiletés de lecture utilisée pour la répartition des élèves dans les conditions contrôle et intervention est reprise. Dans chacun des sous-groupes, il y a deux élèves forts (correspondant aux niveaux fort et très fort), trois ou quatre élèves moyens (correspondant aux niveaux moyen et faible) et un ou deux élèves faibles (correspondant aux niveaux très faible et non-lecteur). Sept sous-groupes sont formés. Les deux élèves forts ont chacun une responsabilité dans le groupe. L'un d'eux est le tuteur, alors que l'autre est son assistant.

3.5.2 La durée et la fréquence

Inciter les élèves à lire un peu, mais souvent est préférable (Topping, 2006). Khun (2009) abonde dans ce sens en déclarant qu'il est important d'insister sur le fait que le travail sur la fluidité de lecture, aussi positif qu'il puisse être, devrait occuper seulement une petite portion de la journée de classe. Topping (2006) recommande un engagement d'au moins trois fois par semaine pour une durée minimale de 10 minutes, et ce, pendant 6 semaines. Dans le cadre de ce programme, l'intervention se réalise sur une période de 8 semaines. Les séances ont une durée de 15 minutes et s'effectuent à raison de 3 fois par semaine. Les enseignantes ont décidé de faire les séances au début de la journée. Ces deux enseignantes prévoient toujours une période de lecture au début de la journée. Cette séance de lecture quotidienne remplace la

période d'éducation physique qui est prévue à ce moment de la journée. Selon ces enseignantes, l'amélioration des habiletés en lecture est un besoin plus criant chez leurs élèves que la pratique d'un sport. Elles considèrent que leurs élèves ont suffisamment l'occasion d'être actifs à l'extérieur de l'école.

3.5.3 Organisation de l'espace

Comme l'UNESCO (2006) le recommande, il est nécessaire de maximiser l'espace disponible dans un contexte de classe à large effectif. Dans le cas de ce programme, il sera nécessaire, tout comme le conseille Valérien (1991), d'inviter les élèves à sortir de la classe pour la réalisation de la séance de lecture orale répétée et assistée. Le fait d'être à l'extérieur de la classe permet à chacun des sous-groupes de se disperser. Une partie du local de classe est destinée au soutien des élèves en grandes difficultés. L'autre partie du local de classe est parfois occupée par les élèves de la condition contrôle qui sont en lecture silencieuse. Les élèves de la condition contrôle sont parfois invités à sortir pour lire à l'extérieur de la classe, selon les désirs des enseignantes.

3.5.4 Le matériel didactique

3.5.4.1 Les textes

Le matériel didactique est composé de huit récits rédigés sur de grandes affiches. Comme il est recommandé dans le document *Put Reading First: The Research Building Blocks of Reading Instruction* (2003), les textes sont courts, ce qui favorise le développement de la fluidité. Chaque texte contient entre 50 à 65 mots.

Les récits décrivent les aventures d'une jeune burkinabé d'âge scolaire¹⁰. Il y a d'ailleurs un dessin représentant le personnage en action sur chacune des affiches. La structure des histoires contient les parties essentielles du récit, soient la situation initiale, l'élément déclencheur, la complication, la résolution et la fin (Giasson, 1990). Des questions de compréhension correspondant aux différentes étapes de la structure du récit apparaissent au verso. À chaque semaine, chacun des sous-groupes a un des huit textes à lire. Le groupe reprend le même texte à chacune des trois séances pendant la semaine. La semaine suivante, les textes changent. Au tableau 1.2 apparaît la répartition des textes pendant les huit semaines d'intervention.

Tableau 3. 2
Répartition des textes pendant les huit semaines d'intervention

	Sous- groupe 1	Sous- groupe 2	Sous- groupe 3	Sous- groupe 4	Sous- groupe 5	Sous- groupe 6	Sous- groupe 7
Semaine 1	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Semaine 2	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Semaine 3	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T1
Semaine 4	T4	T5	T6	T7	T8	T1	T2
Semaine 5	T5	T6	T7	T8	T1	T2	T3
Semaine 6	T6	T7	T8	T1	T2	T3	T4
Semaine 7	T7	T8	T1	T2	T3	T4	T5
Semaine 8	T8	T1	T2	T3	T4	T5	T6

¹⁰ Voir appendice D.3

3.5.4.2 Le cache et le bâtonnet

Un cache a également été fabriqué et remis à chacun des tuteurs. Lorsqu'un élève bute sur un mot, le tuteur peut alors utiliser le cache pour aider l'élève à segmenter le mot à identifier en syllabes ou en graphèmes. Un bâtonnet de bois est également utilisé par le tuteur qui pointe les mots que l'élève est en train de lire, ce qui incite l'élève à identifier les mots plutôt qu'à apprendre le texte par cœur.

3.5.5 Description des activités

3.5.5.1 Les prédictions

La première activité consiste à faire des prédictions sur le contenu du texte. Le tuteur incite les élèves de son sous-groupe à observer le titre et l'image associés au texte. Il leur demande la question suivante : «Selon vous, de quoi parlera-t-on dans l'histoire?» Selon Giasson (1990), l'élaboration de prédictions à partir d'indices rend les lecteurs plus actifs dans leur compréhension des textes. Elles favorisent l'augmentation de la motivation et de l'engagement du lecteur face au texte, améliorant par le fait même sa compréhension (Giasson, 1990).

3.5.5.2 Le modelage ou la lecture en écho

Une fois que les élèves sont bien préparés à lire le texte, le tuteur fait une première lecture et peut ainsi servir de modèle pour les autres lecteurs. Offrir un modèle de lecteur approprié constitue un facteur critique dans le développement de la fluidité en lecture (Allington, 2009). Cette stratégie permet au lecteur plus faible d'avoir accès à un modèle de lecture précise avec une vitesse, une intonation et une expression adéquate (Kuhn, 2009). En écoutant des lecteurs plus habiles, les lecteurs

plus faibles peuvent apprendre comment la voix du lecteur peut aider à donner une signification au texte (NRP, 2000).

3.5.5.3 La lecture orale assistée et répétée

Après avoir entendu le tuteur lire le texte une première fois, c'est au tour des autres élèves du sous-groupe de lire. La seconde lecture se fait de façon alternée et chaque élève du sous-groupe participe. Un élève commence par lire une phrase du texte avec le soutien du tuteur qui peut se servir du cache au besoin. Ensuite, un autre élève lit la phrase suivante et ainsi de suite. Une fois que cette seconde lecture est terminée, chaque élève relit le texte en entier avec le support du tuteur. La séance suivante, la même démarche est reprise. À la fin de la semaine, chaque élève a lu le texte en entier trois ou quatre fois. Il est démontré qu'en situation de lecture répétée, quatre lectures sont suffisantes pour améliorer la fluidité (Ambruster et al., 2006).

3.5.5.4 Les questions sur le récit

Une fois que tous les élèves ont lu le texte en entier au moins une fois, le tuteur pose des questions de compréhension aux élèves. Les questions apparaissent au verso du texte. Chaque question reprend un élément de la structure du récit et est associée à un pictogramme tiré du matériel *Le récit en 3D* de Brigitte Dugas (2006)¹¹. Il y a d'abord la situation initiale, pour laquelle il est demandé le lieu, le personnage et le moment correspondant à l'histoire. Par la suite, les élèves sont questionnés sur la nature de problème (élément déclencheur), la tentative de solution (complication et résolution) pour finir avec la situation finale.

¹¹ Voir appendice D.4

3.5.6 Le rôle des enseignantes

Dans un programme de tutorat par les pairs en lecture, le rôle de l'enseignant est de superviser le déroulement des activités (Topping & Ehly, 1998). Une enseignante circule donc pour offrir des conseils, de la rétroaction, du renforcement et des démonstrations. Pendant ce temps, l'autre enseignante intervient auprès des élèves en grandes difficultés d'apprentissage.

L'enseignante qui supervise le travail des sous-groupes participe également à l'évaluation des tuteurs qui s'effectue à mi-parcours.

3.5.7 Le rôle des tuteurs

3.5.7.1 La distribution des textes

Tout d'abord, un tuteur est nommé responsable de la distribution des affiches. Il s'occupe donc d'aller chercher les affiches dans le bureau du directeur¹² pour ensuite les remettre aux tuteurs qui les ramènent dans leur sous-groupe respectif.

3.5.7.2 La correction et le renforcement

Le rôle principal du tuteur est de soutenir l'élève qui est en train de lire. Lorsqu'un élève qui lit se trompe, le tuteur doit respecter une procédure. Tout d'abord, il est important de laisser du temps à l'élève pour s'auto-corriger (Topping & Ehly, 1998). Dans son programme «paired reading», Topping (1995) recommande de laisser quatre secondes. Le lecteur plus faible n'apprendra pas à s'auto-corriger s'il

¹² Les affiches sont rangées dans le bureau de la direction pour éviter qu'elles soient abîmées. Les enseignants ne possèdent pas d'espace de rangement sécuritaire dans leur classe.

n'a pas l'opportunité de se pratiquer à le faire (Topping & Ehly, 1998). Lorsque l'élève n'arrive pas à lire le mot à l'intérieur de la pause de quatre secondes, le tuteur utilise le cache pour aider l'élève à segmenter le mot en syllabes ou en graphèmes. Si le lecteur n'y arrive toujours pas, le tuteur peut lire le mot pour l'élève qui doit le répéter avant de poursuivre sa lecture.

Le renforcement positif est essentiel pour inciter à une lecture appropriée (Topping & Ehly, 1998). Au moment jugé opportun, le tuteur doit encourager le lecteur avec des commentaires respectueux et positifs. Il est important que l'enseignante circule afin de s'assurer que les lecteurs sont renforcés positivement et de façon fréquente et adéquate.

3.5.7.3 Le suivi

Au début de chaque semaine, les tuteurs dessinent un tableau dans un cahier pour noter l'évaluation des élèves de leur groupe. Le code utilisé se résume ainsi : si l'élève a fait moins de deux erreurs, il obtient un bonhomme sourire; s'il a fait entre deux et cinq erreurs, il obtient un bonhomme neutre; s'il a fait plus de cinq erreurs, il obtient un bonhomme triste.

3.6 Formation et rencontre de suivi

Avant d'entamer le programme, une rencontre a d'abord lieu avec les enseignantes dans le but de leur présenter un document résumant le programme¹³. Au cours de cette rencontre, différents thèmes sont abordés, notamment les objectifs du programme, les stratégies d'intervention proposées, les modalités de fonctionnement et le rôle des intervenants. Une formation destinée aux tuteurs a également lieu. Cette

¹³ Voir appendice C.2

formation d'une durée de trente minutes est animée par une des enseignantes et se fait en français et en dioula. Elle présente aux tuteurs les affiches et elle leur explique le déroulement des séances en détails. Chaque activité est décrite et modélisée. À mi-parcours, une rencontre avec les deux enseignants aura lieu pour faire un suivi des activités et élaborer des pistes d'amélioration du programme au besoin. Une rencontre avec les tuteurs suivra.

3.7 Autres instruments de collecte de données

Le second objectif de cette recherche consiste à analyser l'implantation de ce programme dans le contexte d'une classe à large effectif et hétérogène. Pour ce faire, une grille d'observation des tuteurs est remplie par le chercheur et par l'enseignante à mi-parcours. De plus, un journal de bord est rédigé tout au long de la collecte de données.

3.7.1 La grille d'observation des tuteurs

À mi-parcours, afin d'évaluer les compétences des tuteurs, une grille d'observation¹⁴ est remplie par le chercheur et une enseignante. Cette grille évalue le tuteur selon quatre critères : la compétence en lecture, le soutien aux élèves en difficulté, les interactions avec les membres du groupe et les attitudes/aptitudes. Chaque critère est évalué à partir de comportements observables qui sont cotés de 1 à 5 (1 : correspond tout à fait et 5 : ne correspond pas du tout).

¹⁴ Voir appendice E.

3.7.2 Le journal de bord

Un journal de bord est aussi rempli dans le but de noter les impressions, les sentiments et les idées qui interpellent le chercheur au cours de la collecte de données. Après chacune des visites sur le terrain, le journal de bord est rempli à partir des questions suivantes : quelles activités ont été réalisées aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a été bien réussi ? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ? Quelles sont les difficultés à anticiper ? Comment faire pour surmonter ces difficultés ?

3.8 Analyse des résultats

En ce qui concerne le premier objectif de recherche, des analyses statistiques descriptives et inférentielles seront effectuées. Le test t de Student est notamment utilisé dans le but de comparer la moyenne et l'écart-type du groupe de la condition intervention au groupe de la condition contrôle et de vérifier si la différence est statistiquement significative entre les deux groupes.

Pour ce qui est du deuxième objectif de recherche, une analyse thématique du journal de bord est effectuée afin de déterminer les principaux défis et réussites associés à l'implantation de ce programme dans un contexte de classe à large effectif et hétérogène. Les grilles d'observation pourront être analysées afin d'évaluer l'effet tuteur.

3.9 Considérations éthiques

Les parents sont informés de la tenue de ce projet de recherche au cours d'une assemblée réunissant tous les parents de la classe. Le formulaire de consentement est présenté oralement à tous les parents des élèves de la classe. Ce formulaire est signé par le directeur de l'école, ainsi que par un représentant de l'Association des Parents

d'Élèves (APE) qui a obtenu l'accord verbal des parents. Il n'est pas demandé à chacun des parents de signer le formulaire puisque la grande majorité d'entre eux est analphabète. L'approbation éthique du comité local de la M.A. en éducation est obtenue et les données sont dénominalisées et traitées de façon à respecter la confidentialité.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le premier objectif de cette étude est d'évaluer les effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée auprès d'élèves du CE1 au Burkina Faso. Dans un premier temps, les résultats quantitatifs obtenus en lien avec cet objectif seront exposés. Les distributions des groupes des conditions contrôle et intervention au post-test seront d'abord analysées. Ensuite, les moyennes des élèves des conditions contrôle et intervention obtenues lors du pré-test et du post-test seront examinées. Par la suite, l'effet de la variable indépendante (l'intervention) sur la variable dépendante (la fluidité) sera mesuré à partir d'analyses statistiques inférentielles réalisées à l'aide du logiciel *SPSS*. Le deuxième objectif consiste à analyser l'implantation de ce programme dans le contexte d'une classe à large effectif et hétérogène. Pour ce faire, l'analyse des grilles d'observation des tuteurs sera effectuée, suivie d'une analyse de contenu du journal de bord.

4. 1 Présentation des résultats quantitatifs

Cette section est consacrée à l'analyse des données quantitatives. Les distributions des scores obtenus au post-test seront présentées. Il sera ensuite question des écarts entre les scores obtenus au pré-test et au post-test. L'effet de l'intervention sera ensuite analysé pour finir avec une comparaison des résultats par sous-groupe.

4.1.1 Scores obtenus au post-test

Le nombre de mots correctement lus par minute est calculé au post-test. Il est donc possible de comparer la distribution du groupe de la condition contrôle à celui de la condition intervention. À la suite de l'analyse de la figure 2, il est évident que certaines similarités et différences existent entre ces deux distributions.

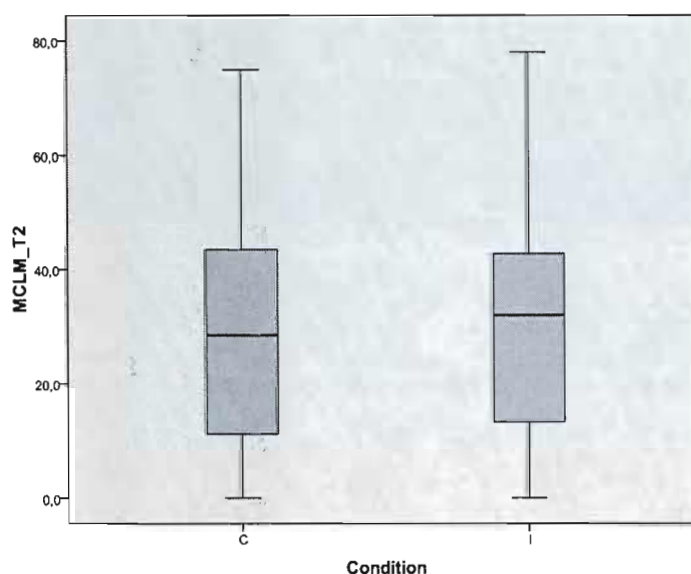


Figure 4. 1 Boîte à moustache représentant le MCLM au post-test

Tout d'abord, la médiane chez le groupe de la condition intervention est à 32, ce qui est légèrement plus élevé que la médiane du groupe de la condition contrôle qui est à 28. La médiane du groupe de la condition contrôle est au centre de la boîte, ce qui suppose une distribution symétrique. En ce qui concerne le groupe de la condition intervention, la médiane se situe plutôt vers le haut, ce qui laisse présumer une distribution asymétrique vers des valeurs plus hautes. Dans les deux conditions, l'écart interquartile est élevé. Il existe donc une grande variabilité des valeurs dans les deux groupes, mais chez celui de la condition intervention, cette variabilité est

légèrement inférieure. Enfin, les valeurs minimales dans les deux distributions sont égales, c'est-à-dire qu'elles équivalent à zéro. Cependant, chez le groupe de la condition intervention, la valeur maximale est un peu plus élevée.

4.1.2 Écart des scores obtenus au pré-test et au post-test

Il est donc possible d'observer une différence entre la distribution du groupe de la condition contrôle et celle du groupe de la condition intervention. À partir du tableau 1.3, les résultats obtenus au post-test par niveau d'habiletés sont détaillés. Les résultats obtenus au pré-test sont également rappelés, ce qui permet d'évaluer l'écart des scores obtenus entre les deux prises de données. Ces résultats nous indiquent tout d'abord que, pour tous les niveaux d'habiletés, l'écart entre la moyenne obtenue au pré-test et au post-test est supérieur pour les groupes de la condition intervention. Il est à noter que l'écart est particulièrement important chez les élèves très faibles, faibles et moyens.

Tableau 4. 1
Moyenne des scores obtenus au pré-test et au post-test

Variable	Habiletés	Résultats pré-test (moyenne et écart-type)		Résultats post-test (moyenne et écart-type)		Écart entre les moyennes du pré-test du post-test	
		Condition contrôle (N=47)	Condition intervention (N=43)	Condition contrôle (N=47)	Condition intervention (N=43)	Condition contrôle (N=47)	Condition intervention (N=43)
MCLM	Très fort	50.30 (10.77)	53.60 (8.93)	57.05 (11.97)	62.58 (9.16)	6.75	8.98
	Fort	30.00 (3.57)	29.07 (2.23)	39.36 (9.09)	42.55 (6.5)	9.36	13.47
	Moyen	21.46 (2.68)	20.13 (2.57)	28.00 (7.11)	34.19 (5.95)	6.54	14.06
	Faible	7.70 (2.04)	11.62 (1.59)	13.15 (4.68)	21.92 (2.67)	5.45	10.30
	Très faible	1.33 (2.06)	1.88 (2.34)	1.94 (2.58)	6.67 (4.19)	0.61	4.79

4.1.3 Effet de l'intervention sur la fluidité

4.1.3.1 Comparaison avant/après

Un test *t* de Student pour échantillons appariés est réalisé afin de vérifier l'effet de l'intervention sur la fluidité de lecture. Comme ce test permet de comparer les sujets avec eux-mêmes avant et après l'intervention, ceci permet de détecter si les différences entre les moyennes du groupe de la condition intervention observées dans le tableau 1.3 sont significatives.

À partir du tableau 1.4, il est possible de statuer que, pour chacun des niveaux d'habiletés, la différence entre les moyennes du pré-test et du post-test est significative (à $p < 0.01$), ce qui signifie que le MCLM des élèves de la condition intervention est significativement plus élevé, suite à l'intervention. Pour apprécier l'ampleur de cette différence, les tailles d'effet ont également été calculées. Il s'avère que, pour chacun des niveaux d'habiletés, la taille d'effet est supérieure à 0.14, ce qui indique que l'effet est de grande taille.

Tableau 4. 2
Résultats au test t pour échantillons appariés

	N	Différence entre les moyennes	t	ddl	sig	taille d'effet
très fort	6	-8.98	-4.573	5	.006	0.8
fort	11	-13.48	-8.507	10	.000	0.9
moyen	8	-14.06	-7.894	7	.000	0.9
faible	6	-10.30	-6.589	5	.001	0.9
très faible	12	-4.79	-4.949	11	.000	0.7

4.1.3.2 Comparaison selon les conditions

Les résultats précédents démontrent qu'il existe une différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test du groupe de la condition intervention. Il est maintenant important de comparer les moyennes obtenues au post-test du groupe de la condition intervention à celles du groupe de la condition contrôle, afin de vérifier si la différence entre ces deux groupes est due au hasard ou à l'effet de l'intervention. Pour ce faire, un test t pour échantillons indépendants est effectué.

Les analyses démontrent un effet de l'intervention chez les élèves très faibles, $t=2.97$, d.l.=19, $p < 0.01$, ce qui signifie que le MCLM des élèves très faibles de la condition intervention lisent de façon plus fluide que les élèves de la condition contrôle après l'intervention. Le même phénomène est observable chez les élèves faibles, $t=4.173$, d.l.=14, $p<0.01$. Pour ce qui est des élèves moyens, forts et très forts, les analyses indiquent que les différences des moyennes obtenues au post-test ne sont pas significatives entre le groupe de la condition intervention et celui de la condition contrôle.

Afin de préciser l'analyse de ce sous-échantillon, deux composantes faisant partie du concept de la fluidité ont été isolées, soient la vitesse et l'exactitude. Il n'y a pas de différence entre le MCLM obtenu au post-test entre les deux groupes, mais il est possible de supposer qu'il y en a une par rapport à la vitesse ou à l'exactitude. Les résultats démontrent tout d'abord que chez les élèves moyens, l'intervention a eu un effet au niveau de l'exactitude, $t=2.195$, d.l.=13, $p<0.05$. Cela indique donc que les élèves moyens du groupe de la condition intervention lisent de façon plus précise que ceux de la condition contrôle, suite à l'intervention. Il est possible de constater ce même effet au niveau de l'exactitude chez les élèves très forts, $t=2.69$, d.l.=14,

$p < 0.05$. En ce qui concerne les élèves forts, aucune différence significative n'apparaît dans les échantillons, autant aux plans de la vitesse que de l'exactitude.

4.1.4 Analyse selon les sous-groupes de lecture

À partir des analyses effectuées précédemment, il est possible de comparer le groupe de la condition intervention avec celui de la condition contrôle pour mesurer l'effet de l'intervention. Dans cette section, l'objectif est de comparer les sous-groupes de lecture ayant participé à l'intervention afin d'examiner s'il existe des différences ou des similarités entre ces sous-groupes. Les résultats présentés au tableau 1.5 nous indiquent que la moyenne au pré-test varie entre 13.10 mots correctement lus par minute (groupe E2) et 23.15 (groupe E3).

Tableau 4. 3
Moyenne des scores obtenus au pré-test et au post-test

Variable	Sous-groupe	Résultat pré-test (moyenne + écart-type) N=	Résultat post-test (moyenne + écart-type) N=	Écart
MCLM	E1	22.46 (23.55)	29.57 (23.32)	7.11
	E2	13.10 (12.37)	23.00 (18.37)	9.90
	E3	23.15 (23.69)	35.08 (23.85)	11.93
	E4	17.92 (12.59)	28.08 (14.09)	10.16
	E5	22.92 (11.72)	35.33 (17.80)	12.41
	E6	23.07 (18.28)	32.50 (22.06)	9.43
	E7	21.08 (19.44)	31.33 (24.01)	10.25
	Total	20.81 (17.31)	30.90 (19.79)	10.09

La moyenne pour l'ensemble de l'échantillon est de 20.81. Pour chacun des groupes, il est possible de constater la présence d'une forte variabilité. Cela dit, le groupe E5 est celui pour lequel la variabilité est la plus faible. En ce qui concerne les scores obtenus au post-test, la moyenne varie entre 23 mots correctement lus par minute (groupe E2) et 35.33 (groupe E5). La moyenne pour l'ensemble de l'échantillon est de 30.9. Encore une fois, il y a présence d'une forte variabilité dans

chacun des groupes, mais chez les groupes E4 et E5, cette variabilité est moins importante. Les groupes E5 et E3 sont les groupes pour lesquels l'écart est le plus grand entre les moyennes obtenues au pré-test et au post-test. Le groupe E1 est celui qui obtient l'écart le plus faible.

À la suite de l'analyse de ces statistiques descriptives, il est possible d'affirmer qu'il y a une différence entre les groupes. Une analyse de variance est donc réalisée afin de tester l'hypothèse nulle qui stipule que chacun des groupes est équivalent. À partir des résultats de cette analyse de variance qui apparaissent dans le tableau 1.6, il n'est pas possible de rejeter l'hypothèse nulle puisque $p > 0.05$. Les groupes sont donc équivalents. Il est également à noter que la statistique F est faible, ce qui signifie que la variance intergroupe est faible, mais que l'intragroupe est grande.

Tableau 4. 4
Résultats au test ANOVA

Groupes	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	613,981	6	102,330	,233	,963
Intra-groupes	15837,798	36	439,939		
Total	16451,779	42			

4.2 Présentation des résultats qualitatifs

Les résultats quantitatifs nous indiquent les effets du programme sur le nombre de mots correctement lus par minute chez les élèves. Cependant, ces données ne nous renseignent pas sur les facteurs qui peuvent faciliter ou limiter l'implantation

du programme. Des données qualitatives sont donc recueillies afin de documenter le contexte d'implantation de ce programme. Les analyses des grilles d'observation des tuteurs seront d'abord présentées, suivie de l'analyse thématique du journal de bord.

4.2.1 Analyse des grilles d'observation

Dans les prochains paragraphes, les profils des tuteurs seront présentés à partir de l'analyse de chacune des grilles d'observation. Dans un premier temps, il est possible d'observer, à partir du tableau 1.7, les forces et faiblesses de chacun des tuteurs. Il est à noter que les grilles d'observation pour chacun des tuteurs sont remplies au cours d'une séance d'observation. Les comportements observés pendant cette période spécifique ne correspondent donc pas nécessairement au comportement du tuteur pour toute la durée du programme.

Tout d'abord, au niveau de la compétence en lecture, T2 et T3 sont les meilleurs lecteurs. Ils lisent de façon précise et rapide, en respectant la ponctuation. Le soutien aux élèves en difficulté semble être l'habileté la plus difficile à acquérir chez les tuteurs. L'utilisation du cache est ardue et les tuteurs ne laissent pas toujours les élèves lire de façon autonome. En ce qui concerne la qualité des interactions, qui inclut notamment les encouragements et l'attention que le tuteur porte à ses membres, T5 domine fortement, suivi de T4. Enfin, les aptitudes et attitudes correspondent à certaines qualités essentielles chez un tuteur, comme la patience et les habiletés de communication. Encore une fois, T5 domine, suivi de T1. Au total, c'est le tuteur T5 qui obtient la moyenne la plus élevée. En observant les données quantitatives jointes au tableau 1.7, il est possible de constater que la dominance de T5 s'observe également sur le plan quantitatif puisque c'est son sous-groupe qui obtient l'écart le plus élevé entre le pré-test et le post-test.

Tableau 4. 5
Compilation des résultats obtenus à partir des grilles d'observation

	Résultats pour chacune des rubriques (%)					Résultats quantitatifs du sous-groupe	
	Compétences en lecture	Soutien aux élèves en difficulté	Qualité des interactions	Attitudes et aptitudes	Moyenne	Pré-test	Post-test
T1	70	45	57	87	65	22.46	29.57
T2	90	45	33	40	52	13.10	23.00
T3	90	60	67	51	67	23.15	35.08
T4	75	50	80	71	69	17.92	28.08
T5	70	76	97	100	86	22.92	35.33
T6 ¹⁵	70	75	60	60	66	23.07	32.50
T7	75	40	53	83	63	20.81	30.90

Dans les prochains paragraphes, une description plus détaillée des comportements observés lors de cette séance d'observation sera présentée.

¹⁵ Il est à noter que lors de la période d'observation, c'est l'adjointe de T6 qui a été observée, puisque ce dernier était complètement passif.

4.2.1.1 Tuteur du groupe E1 (T1)

Lorsque T1 lit devant les membres de son groupe, il le fait assez rapidement, en effectuant peu d'erreurs (moins de 2) et il lit avec expression. Il lui arrive parfois de ne pas respecter la ponctuation. Pendant la séance d'observation, il respecte ses membres, mais ne cherche pas à les encourager. Il est aussi possible de remarquer que T1 ne fait pas participer équitablement tous ses membres. Certains lisent plus souvent que d'autres. T1 n'utilise pas le cache. Lorsqu'un élève bute sur un mot, il a tendance à le lire à la place de l'élève. T1 prend également l'initiative de demander aux élèves qui lisent de façon très lente de se centrer sur un paragraphe seulement. Pendant la séance, les membres du sous-groupe sont attentifs et à l'écoute de T1.

4.2.1.2 Tuteur du groupe E2 (T2)

T2 est le lecteur qui obtient le meilleur score au pré-test quant à la fluidité. Cependant, pendant la séance d'observation, il ne lit pas le texte avant de faire lire les membres du sous-groupe à tour de rôle. Il ne respecte donc pas toutes les étapes de la démarche du programme d'intervention. Pendant que les membres du sous-groupe lisent le texte, T2 n'intervient pas. Il est assis et ne participe d'aucune manière aux activités. Il lui arrive parfois de discuter avec des garçons faisant partie de son groupe, mais la discussion ne porte pas sur le texte ou l'activité en cours. Malgré le fait que T2 n'assume pas pleinement son rôle de tuteur pendant cette séance, les autres élèves lisent tout de même le texte, chacun leur tour.

4.2.1.3 Tuteur du groupe E3 (T3)

Lorsque T3 lit devant son groupe, il le fait de manière très rapide et précise. Il respecte la ponctuation et lit avec expression. Lorsqu'un membre de son sous-groupe est en train de lire le texte, T3 est très attentif. Il se place à côté de l'élève qui lit et l'assiste tout au long de sa lecture. Il utilise le cache au bon moment, c'est-à-dire lorsqu'un élève éprouve de la difficulté à identifier un mot, mais il ne l'utilise pas à chaque fois. Lorsqu'il utilise le cache, T3 ne segmente pas toujours le mot adéquatement. T3 parle très doucement et il a tendance à s'occuper seulement de l'élève qui lit. Il ne tente pas de gérer les comportements des autres membres de son sous-groupe qui attendent leur tour.

4.2.1.4 Tuteur du groupe E4 (T4)

T4 n'a pas lu le texte avant de faire lire les membres du sous-groupe à tour de rôle. La tutrice ne respecte donc pas toutes les étapes de la démarche du programme d'intervention. Lorsqu'un élève est en train de lire le texte, T4 se place à côté de lui et demeure attentive tout au long de la lecture. Elle utilise le cache au bon moment et de façon adéquate à chaque fois qu'un élève bute sur un mot. Elle fait participer équitablement l'ensemble des membres du sous-groupe. Toutefois, lorsqu'un élève est en train de lire, elle se place devant le texte et empêche donc les autres membres du sous-groupe de bien voir.

4.2.1.5 Tuteur du groupe E5 (T5)

Lorsqu'il lit le texte devant les membres du sous-groupe, T5 le fait de façon assez rapide, précise (moins de 2 erreurs). T5 est attentif pendant qu'un élève lit le texte et le supporte à l'aide du cache de façon adéquate et systématique. Lorsque l'élève a de la difficulté à identifier un mot, même à l'aide du cache, T5 laisse un

moment à l'élève, mais finit par lire le mot pour lui. Lorsque des élèves tentent de lire à la place d'un élève éprouvant des difficultés, T5 intervient et interdit ce comportement. Il respecte ses membres et il les incite à participer de façon équitable. Il les encourage également en plaçant parfois sa main sur l'épaule de l'élève qui est en train de lire. À d'autres moments, il les encourage de façon verbale.

4.2.1.6 Tuteur du groupe E6 (T6)

Le cas de T6 est plutôt particulier. Lors de la séance d'observation, T6 laisse son assistante animer le sous-groupe à sa place. Celle-ci fait la lecture du texte la première et elle soutient les élèves qui sont en train de lire. Elle est très attentive et utilise le cache de façon adéquate et systématique. Elle respecte les membres et les incite à lire plus fort au besoin. Pendant ce temps, T6 est debout à côté du texte et ne participe d'aucune manière à l'activité.

4.2.1.7. Tuteur du groupe E7 (T7)

Dans ce sous-groupe, l'adjointe joue également un rôle important. C'est effectivement souvent l'adjointe qui intervient pour corriger les élèves qui sont en train de lire. En voyant qu'une élève récite le texte plutôt que de le lire, l'adjointe prend l'initiative de diriger la main de la lectrice vers les mots qu'elle est en train de lire. Pendant cette séance d'observation, T7 participe plus ou moins aux activités.

4.2.2 Analyse thématique du journal de bord

À la lecture du journal de bord, il s'avère que certains facteurs facilitent l'implantation du programme, alors que d'autres sont moins efficaces. Ces facteurs seront énumérés, suivis de quelques pistes de solution. Les observations et questionnements concluront cette analyse thématique du journal de bord.

4.2.2.1 Facteurs facilitant l'implantation

Facteurs relatifs aux tuteurs

En ce qui concerne les tuteurs, certaines caractéristiques individuelles relatives aux tuteurs facilitent assurément l'implantation du programme. Le tuteur du groupe E5 reçoit plusieurs éloges dans le journal de bord : « Dans le groupe E5, tout va numéro un. T5 manifeste du leadership dans son groupe et il intervient auprès de ceux qui sont en difficulté. Il encourage les membres et il respecte la démarche. » La proactivité et le leadership de T5 revient à maintes reprises comme un élément contribuant à la réussite du programme. T1 et T3 ressortent également comme étant des tuteurs avec beaucoup de leadership.

Certains comportements et attitudes, présents chez la plupart des tuteurs, sont perçus positivement par la chercheuse. L'autonomie est un élément qui revient notamment à quelques reprises. Dès la deuxième journée d'expérimentation, il est noté dans le journal : « Les élèves sont capables de travailler de façon autonome. Les élèves lisent déjà les textes plus rapidement. Certains chefs de groupe accompagnent bien les membres en difficulté. » La semaine suivante, le même constat se dresse. Les élèves sont en mesure d'accomplir le programme de manière autonome et le temps nécessaire pour effectuer l'ensemble des activités est réduit. L'enthousiasme apparaît également comme étant une attitude positive chez la plupart des tuteurs et la chercheuse l'observe surtout lors de l'animation de l'activité de compréhension. La plupart des assistants adoptent également des attitudes positives. Ils sont perçus par la chercheuse comme étant actifs ; ils prennent part aux activités et soutiennent efficacement leur tuteur. Certains prennent même la place du tuteur. En effet, dans certains groupes, les assistants prennent une place de plus en plus importante et un transfert de pouvoir s'effectue progressivement, ce qui conduit, dans certains cas, à une inversion des rôles. Ce phénomène s'observe surtout dans les groupes où le tuteur

se montre passif : « Je me rends compte de plus en plus que les assistants ont un rôle important à jouer. C'est souvent eux qui vont compenser pour les manques du tuteur. Si le tuteur est plutôt passif, l'assistant prend sa place. » C'est à partir de cette prise de conscience que la chercheuse commence à inviter les assistants à participer aux rencontres de suivi avec les tuteurs.

Facteurs relatifs aux enseignants

Tout au long de la durée du programme, les enseignantes prennent des initiatives qui contribuent à améliorer son implantation. Par exemple, lors de la première formation des tuteurs, une enseignante s'aperçoit qu'il est difficile pour ses élèves de comprendre la chercheuse. L'enseignante prend donc le temps d'expliquer aux élèves chacune des étapes du programme en français et en dioula, tout en prenant soin d'y ajouter des exemples concrets. À la suite de son intervention, les tuteurs ont une meilleure compréhension du programme, tout comme il est noté dans cet extrait : « Au début, c'est moi qui expliquais et quand elle [l'enseignante] a vu que c'était un peu difficile de me faire comprendre, elle est intervenue et c'était beaucoup plus efficace. »

Une deuxième initiative des enseignantes survient au tout début du programme. Tout de suite après la formation des tuteurs, il y a une semaine de congé pour les élèves. Cela constitue un obstacle puisque les tuteurs n'ont pas la chance d'exercer rapidement ce qu'ils ont appris lors de la formation. Pour régler ce problème, les enseignantes décident de faire venir les élèves à l'école pendant une journée de congé, ce qui permet aux tuteurs de se pratiquer à jouer leur nouveau rôle.

Après deux semaines d'implantation, une rencontre de suivi a lieu entre les enseignantes et la chercheuse. Lors de cette rencontre, les enseignantes suggèrent deux innovations. La première concerne les affiches. Lors de la lecture des affiches,

les enfants sont assis en cercle et le texte est par terre, ce qui occasionne des difficultés pour les élèves, tout comme il est noté dans cet extrait : « Comme les élèves étaient en cercle, le texte par terre est à l'envers pour la moitié du cercle et à l'endroit pour l'autre moitié. » Une enseignante recommande donc que les affiches soient collées sur de petits tableaux d'ardoise, afin qu'elles puissent être accrochées au mur ou appuyées sur un arbre. Tous les élèves pourraient ainsi voir le texte. La seconde innovation concerne plus précisément les textes. En classe, pour amener les élèves à respecter la ponctuation, les enseignantes utilisent une technique : les points sont en rouge pour rappeler aux élèves de s'arrêter et les virgules sont en jaune pour inciter les élèves à ralentir. Le même code de couleur est donc appliqué aux textes apparaissant sur les affiches.

Facteurs relatifs à la tâche

Un des facteurs relatifs à la tâche qui facilite l'implantation du programme est le fait que les séances soient structurées de manière séquentielle et la chercheuse affirme que cette façon de procéder s'avère facile à appliquer pour la plupart des tuteurs : « Les enfants burkinabés sont très forts pour reproduire une procédure. Ils ont l'habitude d'apprendre de façon très séquentielle. Ils sont capables de reproduire exactement la procédure que je leur ai montrée. C'est impressionnant! » Enfin, la tâche qui semble stimuler le plus la motivation des tuteurs et des élèves est celle où les tuteurs posent des questions de compréhension sur le récit. La chercheuse sent qu'il y a également un effet sur la concentration et la participation des élèves.

4.2.2.2 Facteurs limitant l'implantation

Facteurs relatifs au tuteur

Comme il est mentionné dans la section précédente, des caractéristiques individuelles relatives à certains tuteurs facilitent l'implantation du programme. Cela

dit, il y a également des caractéristiques individuelles, associées à certains tuteurs, qui semblent plutôt limiter l'implantation du programme. Tout d'abord, un des tuteurs arrive souvent en retard, ce qui fait que quelques élèves de son sous-groupe n'ont pas la chance de lire au cours de la séance. La chercheuse se questionne même sur la maturité de ce tuteur : « Est-ce que T2 possède réellement la maturité pour exercer le rôle de tuteur? Aujourd'hui, il a passé la séance à discuter et à se chamailler avec les membres de son sous-groupe. » Une autre caractéristique nommée par la chercheuse est la timidité, qui est surtout associée à un tuteur. Ce tuteur parle très peu et avec une voix très douce. Il s'adresse seulement à l'élève qui est en train de lire et se met en face du texte, le cachant ainsi aux autres membres du groupe. Enfin, une dernière caractéristique associée à un tuteur en particulier est la passivité : « À chaque séance, T5 est assis et regarde dans le vide, il ne fait absolument rien. » Dans ce groupe, c'est l'assistante qui assume toutes les responsabilités.

Facteurs relatifs à la tâche

La tâche à accomplir comprend plusieurs responsabilités pour les tuteurs. Certaines responsabilités sont plus difficiles à assumer par les tuteurs, notamment le soutien aux élèves en difficulté. Tout d'abord, il arrive fréquemment que le tuteur ou les autres membres du sous-groupe lisent à la place de l'élève en difficulté. Dans un des groupes, l'assistante souffle carrément le texte à lire dans l'oreille de l'élève qui effectue la lecture. L'utilisation adéquate du cache s'avère difficile : « La plupart des chefs de groupe n'utilisent pas bien le cache. Soit ils le prennent trop souvent, soit ils ne le prennent pas assez ou encore ils le font d'une manière inadéquate. » En ce qui concerne le déroulement des séances, certaines étapes ne sont pas respectées dans le programme. Par exemple, tous les tuteurs escamotent l'activité des prédictions. Pour expliquer cette situation, la chercheuse émet l'hypothèse que les élèves ne savent pas comment faire pour animer cette activité. Les tuteurs semblent aussi avoir de la difficulté à formuler les questions de compréhension. Il y a également la partie

consacrée au modelage, c'est-à-dire celle où les tuteurs doivent lire le texte une fois avant le début des activités, qui est souvent omise. Enfin, le tableau de suivi, qui doit être rempli à chaque séance par le tuteur afin d'évaluer la performance des membres du sous-groupe, n'est pas toujours complété adéquatement et la chercheuse remet en question la pertinence et l'utilité de cet outil :

Je me rends aussi compte que le fait de noter les résultats perturbe un peu le travail des tuteurs et comme il n'y a aucune récompense au bout du compte, ça ne motive pas vraiment les membres et le tuteur. En plus, certains chefs notent un peu ça n'importe comment et il devient difficile de lire les résultats.

La tâche amène donc plusieurs défis pour les tuteurs. Certaines difficultés inhérentes à la tâche sont également associées aux autres membres du sous-groupe. En premier lieu, comme il s'agit de lecture répétée, la chercheuse s'aperçoit que certains élèves essaient d'apprendre le texte par cœur, plutôt que d'identifier les mots. La même observation s'effectue dans l'activité de compréhension. La chercheuse observe que certains élèves ont plutôt tendance à apprendre les réponses par cœur, plutôt que de se référer au texte :

J'ai peur que les enfants apprennent les réponses par cœur, sans vraiment comprendre le sens. Cette crainte est basée sur des observations. J'ai vu des élèves qui essayaient de se rappeler ce qu'ils avaient lu et disaient des mots sans se soucier du sens et du lien avec la question.

Pour finir, il est aussi noté que les textes sont longs à lire pour les élèves très faibles en lecture et cela affecte le rythme de la séance.

Facteurs organisationnels

La première contrainte sur le plan organisationnel est liée au temps. Au cours des huit semaines d'intervention, plusieurs congés et perturbations diverses ont pu

nuire à l'implantation du programme. Il y a effectivement eu une dizaine de journées de congé dues à différentes raisons, notamment fêtes religieuses, tournois de soccer, examens, climat, grève des enseignants, etc. Ces perturbations diminuent fortement le nombre de séances au cours des huit semaines d'implantation.

Une autre contrainte importante concerne l'accès au matériel. Les enseignantes n'ayant pas d'endroit sûr pour ranger les affiches dans leur classe, elles préfèrent demander la permission au directeur de les placer dans son bureau. Ainsi, chaque matin, un tuteur responsable doit les récupérer. Un problème survient à quelques reprises au cours des huit semaines : le directeur n'est pas présent ou arrive en retard, ce qui fait que les élèves n'ont pas accès aux affiches.

Enfin, une dernière contrainte organisationnelle qui préoccupe la chercheuse concerne l'espace. Le fait de s'installer à l'extérieur de la classe offre beaucoup plus d'espace, mais cela fait que la réussite du programme dépend grandement de la température. Au cours de la dernière semaine d'implantation, la saison des pluies commence, ce qui fait en sorte que la chercheuse s'inquiète à propos de la tenue des activités. Le soleil représente également un inconvénient. La chercheuse espère que les enfants n'ont pas trop chaud à l'extérieur, puisque certains sous-groupes n'ont pas accès aux endroits ombragés. Enfin, comme quelques sous-groupes travaillent dans un espace restreint où les sous-groupes sont assez rapprochés, elle espère que cela ne nuit pas à leur concentration.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, les avantages du programme de lecture orale répétée et assistée seront présentés en ce qui a trait aux effets obtenus et aux conditions d'implantation. Dans un deuxième temps, les limites au niveau méthodologique seront énumérées, suivies des limites concernant la faisabilité de l'implantation. Des recommandations seront ensuite émises. Cette discussion sera conclue par quelques pistes d'implications pédagogiques en lien avec le modèle d'intervention à trois niveaux.

5.1 Les avantages du programme de lecture orale répétée et assistée

Globalement, à la suite de l'analyse des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que le programme de lecture orale répétée et assistée a un effet sur la fluidité de lecture des élèves de la classe de CE1. En effet, les élèves de la condition intervention, tous les niveaux confondus, augmentent significativement leur nombre de mots correctement lus par minute à la suite des huit semaines d'intervention. Cet effet peut d'abord être expliqué par le fait que ce programme permet aux élèves d'accroître considérablement leur temps d'exposition à des textes adaptés avec du support individualisé. Comme il est mentionné précédemment, le développement de la fluidité est influencé par la quantité de textes lus, mais ces textes doivent être lus avec un taux d'exactitude élevé (Allington, 2009). Dans ce programme, le niveau

d'étayage important favorise l'atteinte d'un taux d'exactitude élevé. L'utilisation de la lecture en écho, de la lecture répétée et du tutorat par les pairs permet de maximiser le support offert à l'élève, ce qui fait que celui-ci a beaucoup plus de chance de réussir à lire le texte de façon fluide. La combinaison de ces trois techniques a donc permis aux élèves de développer leur fluidité. Toutefois, en comparant les résultats obtenus au post-test des élèves de la condition intervention avec ceux de la condition contrôle, elle semble avoir contribué davantage au développement de la fluidité des élèves faibles et très faibles. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que ce sont les élèves en difficulté qui ont le plus profité d'un tel niveau d'étayage. Par opposition, les élèves forts sont ceux qui ont le moins bénéficié de ce programme. Il incombe de se demander si l'intensité de l'étayage est trop élevée pour eux. En ce qui concerne les élèves très forts, l'effet du programme se situe surtout au niveau de l'exactitude. Les élèves très forts, qui jouent le rôle de tuteur, sont déjà des lecteurs assez rapides, ce qui fait que l'amélioration sur le plan de la vitesse est moins apparente. En ce qui concerne l'augmentation significative sur le plan de l'exactitude, il est possible d'émettre l'hypothèse que ces élèves doivent s'efforcer d'adopter une lecture très précise puisqu'ils sont des modèles pour les autres élèves de leur sous-groupe.

Le programme de lecture orale répétée et assistée a donc des effets positifs sur le développement de la fluidité des élèves, mais ces effets varient selon le niveau d'habileté des élèves établi initialement. Il apparaît également que les effets du programme varient selon les sous-groupes dans lesquels les élèves se trouvent. Même si le test ANOVA ne démontre pas de différences significatives inter-groupes, il est possible de constater qu'il y a deux sous-groupes dans lesquels les élèves profitent davantage du programme. L'effet tuteur est une hypothèse à considérer pour expliquer ce phénomène. À partir de l'analyse des grilles d'observation des tuteurs, il apparaît effectivement que les tuteurs des deux sous-groupes pour lesquels

l'amélioration est la plus importante possèdent des qualités intéressantes. Il y a tout d'abord T5 dont le profil domine largement dans les rubriques *Qualité des interactions* et *Aptitudes et attitudes*. T5 est reconnu par ses enseignantes comme étant un enfant possédant un leadership naturel. T5 est un lecteur assez compétent, mais il se démarque surtout par ses qualités de leader. Il est capable de gérer les comportements des élèves perturbateurs et il stimule la réussite des élèves de son sous-groupe en les encourageant. C'est un tuteur chaleureux, mais autoritaire. Il intervient adéquatement et systématiquement lorsqu'un élève est en train de lire. En ce qui concerne T3, il est mentionné qu'il est un lecteur très compétent qui constitue donc un excellent modèle de lecteur fluide pour les élèves de son sous-groupe. C'est un tuteur doux et patient qui porte toute son attention à l'élève qui est en train de lire. Il se tient à proximité de l'élève qui lit et le soutient adéquatement. Il revient donc à dire que des caractéristiques individuelles associées à ces tuteurs pourraient, dans une certaine mesure, favoriser le développement de la fluidité chez les élèves de leur sous-groupe.

5.2 Limites

Ce programme a donc des effets intéressants sur le développement de la fluidité et présente donc plusieurs avantages. Cela dit, certaines limites sur le plan méthodologique et sur le plan de l'implantation seront présentées dans cette section.

5.2.1 Limites méthodologiques

Cette étude renferme bien sûr des limites au point de vue méthodologique qui peuvent nécessiter la tenue de futures recherches. Tout d'abord, la première limite concerne l'évaluation de la compréhension. Comme il est mentionné dans la méthodologie, les élèves doivent effectuer un rappel de récit à la suite de la lecture du texte servant à mesurer le nombre de mots correctement lus par minute. Après

quelques tentatives auprès d'une dizaine d'élèves, la chercheuse doit cesser d'exiger le rappel de récit. D'une part, les élèves ne sont pas en mesure d'effectuer un tel exercice et d'autre part, les questions de compréhension semblent les insécuriser. La compréhension, même si elle fait partie du programme, ne peut pas être prise en compte, ni au pré-test, ni au post-test. Il aurait certes été crucial de voir l'effet de ce programme sur la compréhension, qui représente la finalité de la lecture. Cela dit, comme la fluidité constitue le pont entre le décodage et la fluidité, il est possible de déduire que si le programme a permis de développer la fluidité, il favorise également le développement de la compréhension. Il est évident que les pratiques d'enseignement présentes dans les classes africaines, très axées sur la dimension technique de la lecture et sur l'apprentissage par cœur, ne favorisent pas le développement de la compréhension. Un programme visant à développer la fluidité est nécessaire et peut tracer le chemin vers la compréhension, mais il doit être accompagné d'autres pratiques d'enseignement axées plutôt sur la compréhension, comme par exemple l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Concernant plutôt l'évaluation de la fluidité, plusieurs études visant à démontrer l'effet de la lecture répétée utilisent des passages entraînés pendant l'intervention pour évaluer les progrès des élèves (Dufrene, Reiser, Olmi, Zoder-Martell, McNutt et Horn, 2010). Dans cette étude, des passages non-entraînés sont utilisés afin de vérifier si les effets du programme sont transférables à d'autres textes. Ce choix s'avère pertinent puisque, pendant l'implantation du programme, la chercheuse se questionne à savoir si les élèves ont plutôt tendance à apprendre les textes par cœur plutôt qu'à identifier les mots. L'utilisation de passages non-entraînés permet donc de vérifier les retombées réelles d'un tel programme. Cela dit, il aurait tout de même été intéressant de comparer l'effet de la lecture répétée sur des passages entraînés, afin de pouvoir comparer les résultats obtenus chez cette population

africaine avec ceux d'autres populations. Il aurait aussi été intéressant de constater si la différence était plus marquée avec le groupe témoin.

Les grilles d'observation comportent aussi certaines limites méthodologiques. Celles-ci sont remplies par la chercheuse, ainsi que par une enseignante. Les grilles remplies par l'enseignante ne peuvent pas être utilisées pour les fins de l'analyse puisque celle-ci attribue la note parfaite à tous les élèves pour chacune des rubriques. Cet exercice n'a peut-être pas été bien compris par l'enseignante. Il est aussi possible qu'elle souhaitait, en attribuant la note parfaite à tous les tuteurs, protéger ses élèves en pensant qu'il pourrait y avoir une sanction à la suite d'une mauvaise évaluation, la culture de l'évaluation formative étant moins présente dans ce pays. Il se peut également que l'enseignante n'ait pas eu le temps de remplir cette grille de façon assidue.

Pour justement mieux connaître l'opinion des enseignantes sur ce programme, il aurait été plus qu'intéressant d'ajouter au devis de recherche un entretien avec elles. Il a été possible, par l'entremise du journal de bord, de connaître l'avis de la chercheuse sur les principales conditions facilitant et nuisant à l'implantation du programme, mais il aurait été d'autant plus crucial de connaître l'opinion des enseignantes. Sans avoir recueilli leurs propos, il est malheureusement difficile de juger de leur niveau d'appréciation du programme et de leur perception de sa faisabilité, éléments qui sont essentiels à la pérennité d'un tel projet. Dans un même ordre d'idées, il aurait aussi été profitable de faire un entretien avec un tuteur ou encore un entretien de groupe avec l'ensemble des tuteurs. Ceux-ci auraient pu donner davantage d'informations sur les obstacles rencontrés, ainsi que sur leur niveau de motivation. Il est clair qu'en obtenant de telles données auprès des acteurs implantant le programme, des recommandations ancrées dans les réalités du milieu et

dans la culture pourraient voir le jour, ce qui permettrait à ce programme de s'adapter davantage au contexte local.

5.2.2 Limites sur le plan de l'implantation du programme

En ce qui concerne l'implantation du programme et de sa faisabilité en contexte scolaire burkinabé, certaines limites sont identifiées. Deux limites seront présentées suivies de recommandations. Tout d'abord, il s'avère nécessaire de s'interroger à propos du matériel pédagogique. L'ensemble du programme repose sur l'existence de courts textes, transcrits sur de grandes affiches. Pour faciliter l'implantation du programme lors de cette étude, la chercheuse paie et confectionne elle-même le matériel. En ce qui concerne le prix, il est possible de croire que cela ne devrait pas poser de problème puisque les huit affiches coûtent moins de un dollar. Cela dit, il faut être conscient que même ce coût peut représenter un obstacle à la réalisation du programme. Comme il est mentionné antérieurement, les enseignants burkinabés ont un salaire très faible et ils arrivent à peine à subvenir à leurs propres besoins et à ceux de leur famille. Il est donc plutôt irréaliste de croire qu'ils utiliseront leur revenu pour se procurer du matériel pédagogique. La direction de l'école, quant à elle, détient un maigre budget qui dépend souvent des contributions des parents. Il revient donc à dire que, même si le matériel pédagogique est peu coûteux, le prix à payer constitue un obstacle à la réalisation de ce programme. Dans un deuxième temps, le matériel pédagogique doit aussi être confectionné. La chercheuse a mis de trois à cinq heures pour rédiger et transcrire ces histoires. Il est difficile d'imaginer à quel moment les enseignantes impliquées dans le projet de recherche auraient pu effectuer un tel travail. En effet, les conditions de travail des enseignants au Burkina Faso ne facilitent aucunement la conception de matériel pédagogique. Les enseignants sont responsables de leur groupe pour toutes les matières, donc ils n'ont pas accès à des périodes pédagogiques. De plus, le salaire ne doit pas les inciter à faire du temps supplémentaire pour créer du matériel. Il est

également nécessaire de mentionner que la conservation du matériel peut poser problème. Dans la classe, il n'y a pas d'endroit sécuritaire pour ranger le matériel et donc, il est déposé à chaque jour dans le bureau du directeur. Comme cela est noté dans le journal de bord, la réalisation des séances dépend donc de l'arrivée du directeur. Si celui-ci est en retard ou absent, les séances sont retardées ou voire même annulées.

Le matériel pédagogique constitue donc un obstacle à la réalisation d'un tel projet hors du contexte de la recherche, mais il constitue pourtant un élément crucial de sa réussite. Que ce soit au niveau de l'achat, de la conception, de la confection et de la conservation, il est évident que rien ne facilite l'utilisation de matériel local chez les enseignants africains. Or, l'utilisation de matériel créé localement est l'une des pratiques innovatrices recommandées par plusieurs auteurs (Benbow et al., 2005; Valérien, 1991) pour contrer les problèmes occasionnés par les classes à large effectif. Il serait primordial de trouver des solutions qui permettraient aux enseignants des classes à large effectif d'avoir accès à du matériel pédagogique adapté et motivant pour les élèves. Il serait intéressant qu'il existe une structure (gouvernementale, ONG, associations, etc.) qui s'occuperait de la création de matériel pédagogique pour ces enseignants, qui n'ont actuellement ni le temps ni les moyens de le faire. Cela favoriserait la création d'emplois, tout en permettant de rehausser la qualité de l'enseignement.

Une autre limite du programme identifiée dans le journal de bord et les grilles d'observation concerne les tuteurs. Dans chacun des sous-groupes, il y a une forte présence d'élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Après avoir observé les tuteurs en action, il a été noté que le soutien aux élèves en difficulté n'est pas toujours adéquat et diverge d'un groupe à l'autre. Certains tuteurs lisent à la place de l'élève, alors que d'autres n'apportent aucune aide. Des tuteurs sont au contraire très attentifs

et supportent l'élève de façon chaleureuse et systématique. L'utilisation du cache varie d'un groupe à l'autre, mais n'est généralement pas un outil très populaire. Quelques tuteurs ne comprennent pas comment l'utiliser. Il est évident que ces tuteurs auraient grandement bénéficié d'une démarche claire et structurée afin de mieux supporter les élèves de leur sous-groupe dans différentes circonstances, que ce soit lorsque le lecteur bloque sur un mot ou effectue une erreur sans s'en rendre compte.

Dans leur programme de lecture en paires (traduction libre de *paired reading*), Topping et Ehly (1998) suggèrent l'utilisation d'une procédure de correction très simple. Dans une méta-analyse sur la rétroaction corrective, la méthode du mot soufflé (traduction libre de «word supply») est identifiée parmi les deux procédures qui amélioreraient le plus la reconnaissance de mots chez les élèves en difficulté (McCoy & Pany, 1986). Cette méthode consiste en une démarche à adopter pour supporter l'élève tutoré. Lorsque l'élève lit en faisant une erreur, le tuteur, pour le soutenir, lit le mot et demande au lecteur de le répéter et lui indique de recommencer à lire à l'endroit exacte où l'erreur s'est produite. Si l'élève bloque sur un mot, le tuteur doit lui laisser au moins trois secondes. Une telle procédure permettrait au tuteur d'offrir un soutien plus rigoureux et plus efficace aux élèves en difficulté. De plus, la qualité du support serait sans doute plus homogène d'un sous-groupe à l'autre, ce qui aurait peut-être pour effet d'amoindrir l'effet tuteur.

En ce qui concerne les tuteurs, d'autres limites de l'implantation du programme sont identifiées. Tout d'abord, la formation des tuteurs est d'une durée de 30 minutes, ce qui n'est peut-être pas suffisant pour assurer un bon transfert des connaissances et compétences à acquérir. Par la suite, la grille d'évaluation des tuteurs a été remplie à mi-parcours, ce qui laisse peu de temps pour se réajuster en fonction des nouveaux besoins identifiés. Enfin, les tuteurs ont été choisis à partir

d'un seul critère, c'est-à-dire le niveau de fluidité. Les composantes associées au profil social et affectif de l'enfant ne sont pas prises en compte. L'ajout de ces critères aurait sans doute contribué à effectuer une meilleure sélection des tuteurs.

5.3 Implications pédagogiques et modèle à trois niveaux

Au Burkina Faso, de multiples facteurs nuisent à la qualité de l'enseignement de la lecture, notamment la présence des classes à large effectif et hétérogènes. Dans un tel contexte, il devient fort difficile de répondre adéquatement aux besoins des élèves en difficulté qui représentent, dans cette étude, la grande majorité de la classe. Dans la plupart des pays occidentaux, les enseignants rencontrent, dans une toute autre mesure, le même genre de défi. Ils doivent arriver à composer avec une clientèle qui se diversifie dans des classes assez populeuses. Aux États-Unis, l'avènement du modèle à trois niveaux entraîne une nouvelle vision des services afin de répondre de façon adéquate aux besoins de tous les élèves (Dufrene et al., 2010). Le modèle à trois niveaux est une méthode d'intervention pédagogique conçue pour offrir un soutien précoce et efficace aux élèves en difficulté d'apprentissage. Selon Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites (2008), il s'agit à ce jour de l'un des modèles les plus prometteurs en vue de mieux soutenir chaque élève dans la réussite de son apprentissage de la lecture. En résumé, ce modèle inclut une offre de service à trois niveaux (Marston, 2005). Le premier niveau consiste en des pratiques d'enseignement appuyées par la recherche destinées à l'ensemble des élèves. Au second niveau, l'intervention se fait en sous-groupe d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage et le troisième niveau d'intervention se destine aux élèves éprouvant des difficultés persistantes. Le modèle à trois niveaux procure de l'espoir aux chercheurs et intervenants aux États-Unis et au Canada, mais il pourrait également constituer, à la vue des résultats de cette étude, un vecteur de changement pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture au Burkina Faso et ailleurs en Afrique.

En effet, cette recherche s'inscrit tout à fait dans le courant du modèle à trois niveaux, dans la mesure où la structure du programme permet d'offrir une intervention plus adaptée aux besoins des élèves. Tout d'abord, le programme de lecture orale et répétée est conçu spécifiquement pour s'adresser aux élèves du niveau II. Les textes adaptés et le travail en sous-groupe permettent effectivement de répondre aux besoins particuliers de ce groupe d'élèves qui composent la majorité de la classe. D'autre part, comme les élèves du niveau II libèrent la classe et nécessitent la supervision d'une seule enseignante, cela favorise la mise en place d'un soutien plus personnalisé pour les élèves du niveau III. Ceux-ci bénéficient de ce moment pour retravailler des notions très spécifiques selon leurs besoins. Il s'avère également important de mentionner que l'implantation d'un tel modèle de service à trois niveaux dans un contexte de classe africaine à large effectif et hétérogène est réalisable grâce à l'utilisation des tuteurs comme premier agent d'intervention auprès des élèves du niveau II. Sans l'utilisation des tuteurs, il serait plutôt difficile d'imaginer comment appliquer un programme d'enseignement de la lecture respectant le modèle d'intervention à trois niveaux. Le fait que deux enseignants soient affectés à une classe est aussi un élément favorisant l'implantation d'un tel modèle, situation qui est plutôt fréquente dans les grandes villes. Dans de futures recherches, il serait intéressant d'explorer davantage la pertinence et l'applicabilité du modèle à trois niveaux dans les classes africaines à large effectif et hétérogènes.

CONCLUSION

L'enseignement de la lecture s'effectue dans des conditions difficiles au Burkina Faso. Des facteurs relatifs au milieu, à l'enseignant et à l'apprenant affectent sans contredit l'apprentissage de cette habileté nécessaire à la réussite scolaire et l'épanouissement personnel. Un des facteurs représentant un défi important pour l'enseignement de la lecture est la présence des classes à large effectif et hétérogènes. Chez les élèves des premiers cycles du primaire, la fluidité de lecture se développe difficilement dans un tel contexte. Or, cette habileté est essentielle puisqu'elle constitue le pont entre l'identification des mots et la compréhension. Cette recherche s'intéresse donc aux interventions favorisant le développement de la fluidité de lecture, mais qui seraient applicables dans le contexte d'une classe à large effectif et hétérogène au Burkina Faso. D'une part, la lecture orale répétée et assistée apparaît comme la méthode la plus efficace pour supporter le développement de la fluidité. D'autre part, le contexte de la classe à large effectif et hétérogène nécessite l'utilisation de l'apprentissage par les pairs. Un programme de lecture orale répétée et assistée sous forme de tutorat par les pairs est donc élaboré.

Le premier objectif de cette recherche est donc d'évaluer les effets du programme de lecture orale répétée et assistée auprès d'élèves du CE1 au Burkina Faso et le second est d'en analyser son implantation dans une classe à large effectif et hétérogène. Pour réussir à atteindre ces deux objectifs, cette étude multiméthodologique se base sur des résultats de type quantitatif et qualitatif. Un devis quasi-expérimental est d'abord utilisé pour évaluer les effets du programme sur

la fluidité de lecture. En guise de résultats, ce programme s'avère efficace, puisqu'il favorise le développement de la fluidité de lecture des élèves, et ce, surtout chez les élèves faibles et très faibles. Ensuite, un journal de bord rempli par la chercheuse et des grilles d'observation des tuteurs sont analysés afin de documenter le contexte d'implantation du programme. Il en ressort notamment que la qualité des tuteurs est un facteur essentiel de la réussite du programme. Certaines habiletés présentes chez quelques tuteurs se montrent particulièrement efficaces pour la réussite d'un tel programme.

Ce programme de lecture orale répétée et assistée est prometteur d'une part, en raison de son effet sur le développement de la fluidité des élèves, mais également puisqu'il peut constituer un exemple permettant d'influencer la conception de futurs programmes d'enseignement de la lecture axés sur le modèle à trois niveaux. En effet, la structure de ce programme peut facilement se reproduire dans un contexte similaire. Non seulement il permet de répondre aux besoins diversifiés des élèves dans les classes à large effectif et hétérogènes, mais il favorise également l'allègement de la tâche des enseignants burkinabés. L'utilisation des élèves comme tuteurs contribue à optimiser de façon importante le temps d'exposition à l'écrit avec du support individualisé pour chacun des élèves de la classe, objectif difficile à atteindre par un seul et unique enseignant. Utiliser la force du nombre afin de déléguer des responsabilités aux élèves plus forts dans les classes à large effectif et hétérogènes constitue une réelle piste de solution pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture au Burkina Faso. Cette piste de solution s'inscrit également dans une optique d'adéquation culturelle. En effet, dans les cultures traditionnelles africaines, l'ethnologue Pierre Erni (1987) considère l'éducation mutuelle, qui s'effectue à l'intérieur de la société enfantine, comme le facteur de socialisation prépondérant. Éclater la pédagogie utilisée dans les classes africaines,

afin de la rendre parfois horizontale plutôt que verticale, permettrait probablement de rendre l'école africaine plus adaptée à ses enfants.

Pour contribuer à l'avancement des connaissances afin de favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture au Burkina Faso, il serait intéressant d'étudier davantage l'enseignement de la compréhension de lecture. En effet, la compréhension est définitivement un élément négligé au cours de cette recherche, mais qui devrait être mis de l'avant dans de futures études. Il serait notamment intéressant d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement explicite des stratégies de compréhension peut être utilisé dans ce type de classe. Il serait aussi crucial que de futures recherches se penchent sur l'enseignement des habiletés de base en lecture, comme la conscience phonologique, l'apprentissage des correspondances graphophonémiques et le développement du vocabulaire. Il serait notamment possible d'implanter un programme similaire à celui-ci, mais visant à développer les habiletés de base. Si de telles initiatives voient le jour, les besoins au niveau de la fluidité seraient peut-être moins criants au CE. Au Burkina Faso, il y a l'initiative des écoles bilingues qui contribuent fortement à améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture dans les premiers cycles du primaire. Il serait aussi intéressant d'expérimenter ce programme de lecture orale répétée et assistée dans un contexte scolaire bilingue afin de comparer les résultats obtenus dans cette étude avec ceux d'élèves apprenant à décoder dans leur langue nationale d'abord.

Il serait crucial que de telles études empiriques ancrées dans les réalités du milieu voient le jour en Afrique subsaharienne. Cela permettrait sans doute de développer une meilleure connaissance des problématiques vécues par les enseignants africains, tout en élaborant des pistes de solution basées sur des pratiques éprouvées et répondant à des besoins réels. La formation initiale des maîtres s'en verrait certainement bonifiée. Il apparaît évident que des efforts en ce sens pourraient

grandement contribuer à rehausser la qualité de l'éducation. Comme les enseignants constituent la pierre angulaire de tout système éducatif, un investissement pour mieux les soutenir est assurément un investissement pour l'avenir.

APPENDICE A

TABLEAU DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE LABORATOIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE PIERRE-MENDÈS-FRANCE

Étalonnages en nombre de Mots Correctement Lus par Minute = MCLM
"MONSIEUR PETIT"

	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6 ^e	5 ^e
moyenne	68	95	116	137	141	154
écart-type	28	26	33	31	32	32
percentile						
90	103	129	161	177	181	198
80	90	116	144	164	167	180
70	79	108	131	154	157	170
60	70	101	124	147	149	163
50	64	95	115	140	142	153
40	57	88	109	125	132	144
30	52	80	98	117	123	138
25	50	78	93	114	121	135
20	48	73	87	112	117	125
15	41	69	80	108	106	122
10	37	62	74	96	99	115
5	24	54	67	87	86	104

"LE GÉANT ÉGOÏSTE"

	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6 ^e	5 ^e
moyenne	62	85	103	109	135	Non
écart-type	24	24	30	29	35	étalonné
percentile	dans cette					
90	96	119	142	162	183	classe
80	81	105	127	141	168	
70	70	98	115	136	154	
60	61	90	106	126	143	
50	54	83	103	114	132	
40	52	79	95	106	126	
30	50	70	86	102	119	
25	49	64	83	99	115	
20	47	62	79	96	105	
15	42	57	71	91	102	
10	35	52	62	82	85	
5	24	48	58	74	77	



APPENDICE B

LETTRES D'APPUI

MINISTERE
DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE
ET DE L'ALPHABETISATION

BURKINA FASO
Unité - Progrès - Justice

REGION DES HAUTS - BASSINS

DIRECTION REGIONALE

N° 2008 887 /MEBA/RHBS/DR-SDEBENF

Bobo-Dioulasso, le 10 OCT 2008

La Directrice Régionale



Monsieur le Directeur Provincial
de l'Enseignement de Base et de
l'Alphabétisation du Houet

-Bobo-Dioulasso-

Objet : Recommandation

PJ : Fiche technique de projet

Madame Elisabeth BOILY, est porteuse d'un projet sur l'étude du système éducatif burkinabè et, plus précisément sur les pratiques d'enseignement dans les écoles primaires, notamment l'enseignement de la lecture.

Au regard de l'intérêt de cette étude et des bénéfices qui pourraient en résulter pour notre système éducatif, je vous la recommande afin que vous étudiez ensemble les modalités pratiques de mise en œuvre dudit projet.

Par ailleurs, Mme Elisabeth BOILY sera installée dans les locaux de la DREBA / HBS au secteur 22 de Bobo-Dioulasso.

Ampliations

- Gouvernorat
- S/G MEBA
- DPEBA Kénédougou
- DPEBA Tuy

Pour la Directrice Régionale et P/I
Le Chef de Service des Statistiques
et de la Carte Educative


Raphaël V. SOME
Conseiller d'Administration Scolaire et Universitaire

**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE
ET DE L'ALPHABÉTISATION**

SECRETARIAT GÉNÉRAL



BURKINA FASO
UNITÉ - PROGRÈS - JUSTICE

Ouagadougou, le **23 FEV. 2009**

Le Secrétaire Général

A

N°...0.35.2...../MEBA/SG

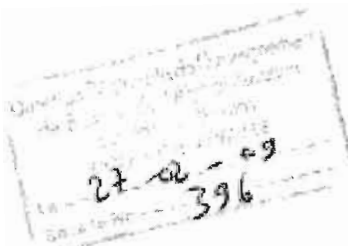
Objet : Accréditation pour
Madame BOILY Elisabeth

Madame la Directrice Régionale
de l'Enseignement de Base et de
l'Alphabétisation des Hauts Bassins

La Direction Générale du Centre de Recherche, des Innovations Educatives et de la Formation (DG-CRIEF) a été saisie par madame Elisabeth BOILY, qui, dans le cadre de ses études supérieures à l'Université du Québec à Montréal, souhaiterait mener, au cours de cette année scolaire 2008-2009, des recherches sur les pratiques d'enseignement de la lecture au cours préparatoire, au Burkina Faso, en collaboration avec la Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation des Hauts Bassins.

Ce thème de recherche présente un intérêt majeur pour le MEBA, au regard des grandes difficultés qui se posent à nos maîtres dans le domaine de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Ces difficultés ont d'ailleurs conduit à retenir "l'enseignement de la lecture" comme thème des conférences pédagogiques de cette année scolaire.

Pour lui donner toutes les chances de parvenir à des résultats intéressants pour elle-même et pour notre système éducatif, je vous invite à prendre les dispositions nécessaires pour lui réserver un bon accueil et lui faciliter ses travaux de recherche.



[Signature]
Norogo Innocent ZABA
Officier de l'Ordre National

APPENDICE C

DOCUMENT EXPLICATIF POUR LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS

Recherche-action sur les groupes de lecture au CE1 dans une école primaire de Bobo-Dioulasso.

Élisabeth Boily

1. Mise en contexte

Du 28 octobre au 5 novembre 2008, grâce à la collaboration de la DREBA des Haut-Bassins et de la DPEBA du Houet, j'ai pu effectuer une enquête dans deux écoles primaires publiques de Bobo-Dioulasso. L'objectif de cette enquête était de découvrir les principales barrières à un apprentissage efficace de la lecture au cours préparatoire, ce qui allait permettre d'amorcer la réflexion initiale d'une recherche-action qui sera menée prochainement. Effectivement, de cette enquête préliminaire sont ressortis différents constats qui m'ont permis de déterminer un thème de recherche. Voici quelques-uns de ces constats :

- ✓ Lors d'une période de lecture, peu d'élèves ont le temps de lire;
- ✓ Avec l'effectif, il est difficile de cerner tous les élèves et de connaître le niveau de chacun en lecture;
- ✓ Lorsque les enfants lisent, ils ne reçoivent pas toujours la rétroaction de l'enseignant qui est souvent occupé à gérer le groupe;
- ✓ Peu de mesures de soutien sont offertes aux élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ;
- ✓ Les élèves vivent peu de situations de lecture variées et significatives (lecture d'histoire, lettre, conte, etc.), alors que celles-ci peuvent donner le goût de lire aux enfants;

- ✓ La méthode utilisée pour l'enseignement de la lecture peut inciter les enfants à réciter plutôt qu'à lire.

2. Décision du thème de recherche

Suite à l'étude de ces différents constats, on peut conclure que tous les élèves ont besoin de :

- 1) Lire plus souvent.
- 2) Recevoir une rétroaction systématique et explicite lorsqu'ils sont en train de lire oralement.
- 3) Vivre des situations de lecture significatives qui donnent le goût de lire.

Quant aux élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, ils ont besoin de :

- 1) Être identifiés par les enseignants.
- 2) Recevoir un soutien adapté.

Une pratique déjà utilisée dans les écoles visitées et inspirée de la pédagogie des grands groupes pourrait potentiellement répondre à ces besoins. Je parle ici de l'utilisation des **groupes de lecture**.

3. Objectifs de la recherche

Objectifs généraux

- ❖ Avec un groupe d'enseignants du CE1, mener une recherche-action sur les groupes de lecture afin de rendre cette pratique plus efficace.
- ❖ Il s'agirait donc de vérifier si une bonne utilisation des groupes de lecture peut favoriser une amélioration au niveau de la **précision** et de la **vitesse** en lecture chez les élèves.
- ❖ Créer un guide sur l'utilisation efficace des groupes de lecture qui pourra être utilisé dans les écoles primaires du Burkina Faso.

La partie recherche concernerait :

- ✓ Le tutorat par les pairs ;
- ✓ Le soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ;
- ✓ La lecture orale guidée ;
- ✓ L'enseignement explicite de stratégies d'identification de mots ;
- ✓ La pédagogie des grands groupes.

La partie action concernerait :

- ✓ La création des groupes;

- ✓ Le choix des chefs de groupe;
- ✓ La formation des chefs de groupe;
- ✓ La détermination du rôle des enseignants;
- ✓ La fabrication de matériel pédagogique;
- ✓ Le choix et la création des outils de collecte de données (grille d'observation, journal de bord).

4. Méthodologie

La classe de CE1 sera donc séparée en sous-groupes de lecture et ces sous-groupes seront divisés en deux parties : le groupe expérimental et le groupe témoin. Cela veut dire qu'une partie des sous-groupes participera à l'expérimentation et l'autre partie conservera les mêmes pratiques. Il s'agira donc de vérifier quel groupe réussit à s'améliorer le plus en lecture. Cette amélioration sera mesurée à l'aide d'un prétest et d'un posttest qui seront passés au début et à la fin de l'expérience.

D'autres instruments de mesure plus qualitatifs seront utilisés. Un des enseignants sera mandaté de remplir une grille d'observation visant à évaluer la qualité des interactions entre le chef de groupe et ses membres. Cette grille sera remplie au début, au milieu et à la fin de l'expérience. Finalement, un journal de bord sera rempli par les deux enseignants. Dans ce journal sera noté tout changement observé en classe par rapport à l'évolution des élèves en lecture.

4. Modalités de fonctionnement

Dates : Du 22 février au 30 mai

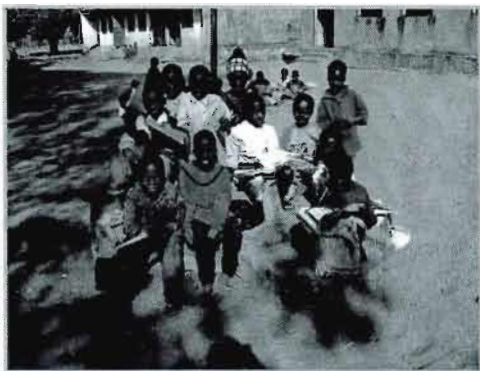
Pour assurer le bon déroulement de la recherche ainsi que pour impliquer les enseignants le plus possible dans les prises de décision, quatre rencontres avec les enseignants concernés seront nécessaires tout au long de la recherche. Ces rencontres pourraient se dérouler le samedi matin à l'école. Un montant forfaitaire de 10 000 Fcfa sera remis à chacun des enseignants pour l'ensemble de la participation à la recherche. Les enseignants pourront également conserver le matériel pédagogique créé pour l'expérience. Ma présence ira bien au-delà de ces réunions, j'assurerai un suivi plusieurs fois par semaine à l'école.

5. Chronogramme

Date	Objet	Description
Lundi 23 février	Prétest	Tous les enfants des groupes témoins et expérimentaux passeront individuellement un prétest d'une durée de cinq minutes.
Vendredi 27 février	Évaluation en classe	Tous les enfants seront évalués en classe afin de connaître leur habileté en lecture.
Samedi 28 février	Rencontre 1	Lors de cette première rencontre, nous aborderons : - la formation des sous-groupes; - le choix des chefs de groupe; - la définition des rôles des enseignants; - le contenu de la formation des chefs de

		groupe; - le côté logistique.
Lundi 2 mars	Formation des chefs de groupe	Avec l'enseignant nommé responsable de la supervision des groupes de lecture, nous animerons une courte formation afin que les chefs de groupe connaissent leur rôle et qu'ils soient mieux outillés à soutenir les élèves plus faibles.
Samedi 7 mars	Rencontre 2	Lors de cette deuxième rencontre, nous nous concentrerons sur : - la création du matériel didactique; - la confection de la grille d'observation.
Lundi 9 mars	Début de l'expérimentation	Dans la semaine du 9 mars, les sous-groupes expérimentaux commenceront à utiliser le nouveau matériel didactique et les chefs de groupe pourront mettre en application ce qu'ils ont appris.
Samedi 18 avril	Rencontre 3	Le but de cette troisième rencontre est de faire le point sur les difficultés rencontrées et les succès observés.
Lundi 11 mai	Reportage-vidéo	Je filmerai les enfants en action et ce vidéo fera partie de mon rapport final.
Samedi 30 mai	Rencontre 4	Lors de cette rencontre, on fera le bilan final de l'expérience afin d'en analyser les résultats.

* Ces dates ont été mises à titre indicatif. Elles sont sujettes à être changées, selon les besoins des participants.



*Recherche-action sur les groupes de lecture au CEl
dans une école de Bobo-Dioulasso*



Élisabeth Boily

Mars 2009

Objectifs du programme

Objectif général :

Développer une plus grande fluidité en lecture chez les élèves à travers l'utilisation des groupes de lecture.

Objectifs spécifiques :

- ✓ Améliorer la vitesse de lecture (le nombre de mots lus/minute);
- ✓ Améliorer la précision (le nombre de mots bien lus /total de mots lus);
- ✓ Améliorer la compréhension.

Objectifs connexes :

- ✓ Encourager les élèves à utiliser des stratégies d'identification de mots;
- ✓ Développer la connaissance du schéma du récit pour améliorer la compréhension;
- ✓ Accroître la motivation des élèves envers la lecture;
- ✓ Développer des habiletés de coopération (pour le tuteur).

Stratégies d'intervention

Les groupes de lecture

Pour favoriser l'apprentissage d'un plus grand nombre d'élèves, la classe sera répartie en 14 groupes. Les groupes sont formés de façon hétérogène, donc les élèves forts, moyens et faibles seront répartis équitablement dans chacun des groupes. Un élève qui a un niveau plus avancé en lecture sera nommé chef de groupe. Il jouera le rôle de modèle et de guide.

Il y aura 7 groupes qui participeront à l'expérimentation.

La lecture orale répétée et assistée

À chaque semaine, chaque groupe de lecture aura un court récit (50 à 65 mots) à lire. Les chefs de groupe serviront de modèle en lisant le texte aux autres membres du groupe. Par la suite, chaque élève relira le texte en recevant une rétroaction du chef de groupe.



La lecture orale répétée et assistée consiste à faire lire un texte un certain nombre de fois, tout en offrant une rétroaction explicite et systématique, jusqu'à ce que l'élève atteigne un certain niveau de fluidité. Quatre lectures sont suffisantes pour la plupart des lecteurs.



L'enseignement explicite de stratégies d'identification de mots

Afin de soutenir les élèves plus faibles, les chefs de groupe pourront utiliser le support des stratégies d'identification de mots. Lorsqu'un élève aura de la difficulté à déchiffrer un mot, le chef de groupe pourra l'inciter à utiliser ces stratégies avec l'aide d'un cache.



Je photographie le mot



Je découpe le mot



Je découvre le mot

VAN GRUNDERBEECK (1994)



L'enseignement explicite des stratégies de lecture comprend 4 étapes :

- 1) L'enseignement (quoi, pourquoi, comment, quand)
- 2) Le modelage
- 3) La pratique guidée
- 4) La pratique autonome



L'analyse du texte avec le schéma du récit

À chaque semaine, les élèves devront analyser leur texte avec l'aide du schéma du récit qui sera transcrit à l'endos de leur texte.

SCHÉMA DU RÉCIT

Début de l'histoire (Qui? Quoi? Quand? Où?)
Problème
Solution
Fin de l'histoire

Modalités de fonctionnement

L'expérimentation durera 8 semaines. Elle se tiendra du **9 mars au 31 mai 2009**.

Dix courts récits (50 à 65 mots) seront écrits sur de grands papiers. À chaque semaine, chaque groupe aura un texte différent. Ils utiliseront 15 à 20 minutes de la période d'APP à chaque jour pour lire le texte de la semaine. Voici la description d'une séance:

1. Le chef de groupe pose des questions de prédiction à partir des indices du texte.
2. Le chef de groupe lit le texte de la semaine.
3. Lecture alternée.
4. Chacun des membres lit le texte entier avec le support du chef de groupe.

Rôles des intervenants

Rôles du chef de groupe

- ❖ Il s'occupe du matériel;
- ❖ Il sert de modèle;
- ❖ Il veille à ce que les élèves utilisent les stratégies d'identification de mots;
- ❖ Il encourage les membres de son groupe;
- ❖ Il note la performance des membres de son groupe;
- ❖ Il aide les élèves à comprendre le texte à l'aide du schéma du récit.

Rôles de l'adjoint

- ❖ Il supporte le chef de groupe;

- ❖ Il aide le chef de groupe à noter la performance des membres du groupe.

Rôle de l'enseignante

- ❖ Elle supervise les activités;
- ❖ Elle note la qualité du travail des chefs de groupe (grille d'observation).

Matériel

- ✓ 8 courts récits écrits sur de grands papiers (le schéma du récit sera transcrit au verso);
- ✓ 8 caches;
- ✓ Aide-mémoire pour les chefs de groupe;
- ✓ Feuille de notation des performances en lecture;
- ✓ Grille d'observation des chefs de groupe.

Suivi

Afin de faire un suivi rigoureux de la mise en place du programme et de son impact sur la performance des élèves en lecture, deux instruments seront utilisés tout au long de l'expérimentation.

1) La feuille de notation des performances en lecture.

- Quelles seront les critères d'évaluation? (nombre d'erreurs, vitesse, etc.)
- À quelle fréquence les chefs de groupe évalueront-ils les membres de leur groupe? (de façon quotidienne, hebdomadaire, etc.)
- Qui sera le responsable? (chef ou adjoint ou les deux?)

2) La grille d'observation des chefs de groupes.

- Quelles seront les critères évaluant la qualité du travail des chefs de groupe?
- À quelle fréquence seront-ils évalués?

APPENDICE D

RÉCITS

Le problème d'Aminata

Aminata est très inquiète. Elle a un problème gros comme une montagne. Elle commence l'école lundi matin. Elle a hâte d'apprendre à lire et à écrire, mais elle a peur de quitter sa maman pendant toute une journée. Elle a peur de s'ennuyer.

Aminata décide de se confier à sa maman pour trouver une solution. Sa maman a une idée. Elle lui prête une perle de collier rouge en forme de cœur. Lorsque Aminata aura peur, elle n'aura qu'à tenir la perle dans sa main et à penser à sa maman. Aminata s'endort en paix.

Le lendemain, elle se prépare pour l'école et glisse précieusement sa perle dans sa poche. Dès son arrivée à l'école, Aminata est rassurée d'être dans la classe de sa cousine Mariam. Quand elle commence à s'ennuyer de sa maman, elle serre sa perle contre son cœur. Son ennui disparaît presque aussitôt.

Finalement, la journée passe très vite. De retour à la maison, Aminata est tellement fière d'elle qu'elle a l'impression d'avoir grandi de cinq centimètres en une journée. Sa maman a vraiment eu une idée géniale.

RAPPEL – GRILLE DE CONSIGNATION¹⁶

Épreuve utilisée :	Date(s) de l'évaluation :
Nom de l'élève :	Mode de lecture choisi :
Degré scolaire :	<i>Orale</i> <input checked="" type="checkbox"/> Chuchotée <input type="checkbox"/>
Nom de l'évaluateur :	Subvocalisée <input type="checkbox"/> Silencieuse <input type="checkbox"/>

UNITÉS		NIVEAU D'IMPORTANCE	RAPPEL	VERBATIM DU RAPPEL
Début (situation initiale + problème)				
1	Aminata est très inquiète.	1		
2	Elle a un problème	1		
3	gros comme une montagne.	3		
4	Elle commence l'école	1		
5	lundi matin.	2		
6	Elle a hâte d'apprendre	2		
7	à lire et à écrire,	2		
8	mais elle a peur	1		
9	de quitter sa maman	1		
10	pendant toute une journée.	2		
11	Elle a peur de s'ennuyer.	1		
Milieu (solution)				
12	Aminata décide de se confier	1		
13	à sa maman	1		

¹⁶ Conçue à partir de la *Grille de consignation du rappel*, Line Laplante, Automne 2007, LIN-8531

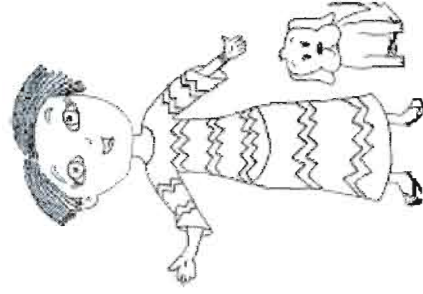
14	pour trouver une solution.	2		
15	Sa maman a une idée.	1		
16	Elle lui prête	1		
17	une perle de collier rouge	1		
18	en forme de cœur.	2		
19	Lorsque Aminata aura peur,	1		
20	elle n'aura qu'à tenir la perle	1		
21	dans sa main	1		
22	et à penser	1		
23	à sa maman.	1		
24	Aminata s'endort	2		
25	en paix.	3		
26	Le lendemain,	1		
27	elle se prépare	1		
28	pour l'école	1		
29	et glisse	1		
30	précieusement	3		
31	sa perle	1		
32	dans sa poche.	1		
33	Dès son arrivée	2		
34	à l'école,	1		
35	Aminanata est rassurée	2		
36	d'être dans la classe	2		
37	de sa cousine Mariam.	2		
38	Quand elle commence à s'ennuyer	1		
39	de sa maman	1		
40	elle serre	1		
41	sa perle	1		
42	contre son cœur.	1		
43	Son ennui	1		
44	disparaît	1		
45	presque aussitôt.	2		
Fin				

46	Finally,	2		
47	the day passes very fast.	1		
48	Back home,	1		
49	Aminata is so proud of her	1		
50	that she has the impression of having	2		
51	grown five centimeters	2		
52	in one day.	3		
53	Her mother really had a brilliant	1		
	idea.			

Le voleur de vélo

Ce matin, Abi entend son ami Bouba crier : «Il y a un voleur de vélo dans notre village!»

Abi est effrayée. Elle ne veut pas que le voleur vienne dans sa cour pendant la nuit pour prendre son vélo.



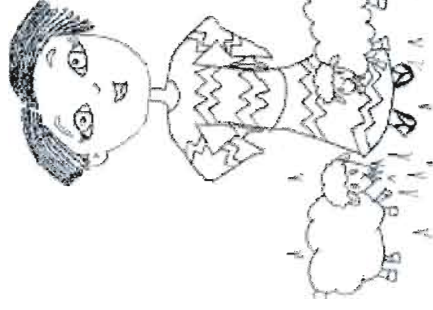
Son père a une idée. Il va acheter un chien qui va les protéger. Abi est rassurée. Elle pourra dormir en paix.



Les moutons gourmands

Pendant les vacances, le papa d'Abi a semé du riz. Un jour, Abi et son papa vont au champ pour récolter le riz.

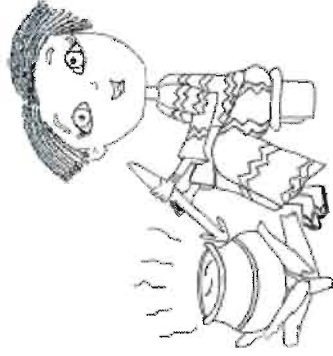
Quel malheur! Il ne reste plus rien! Les moutons ont tout mangé. Abi et son papa sont très déçus.



L'an prochain, ils mettront une clôture pour protéger le riz. Ils ont hâte de pouvoir goûter à leur riz.



Le to manqué



Aujourd'hui, la maman d'Abi a décidé de lui apprendre à cuisiner le to. Abi a hâte!

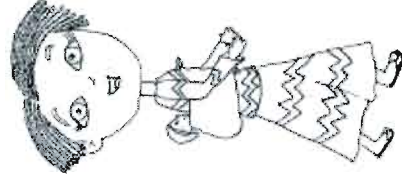
Elle met une casserole sur le feu. Elle ajoute de la farine et de l'eau. Elle brasse le tout. Un peu plus tard, Abi voit que son to est très liquide.

Elle appelle sa maman qui lui dit : « Abi! Tu as manqué ton to. Demain, nous allons essayer encore. » Abi espère qu'elle réussira.



Le bébé pleure

Ce midi, la maman d'Abi est partie au champ. Abi doit s'occuper du bébé.

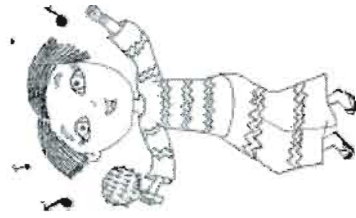


Tout à coup, le bébé se met à pleurer. Abi ne sait pas quoi faire pour le consoler. On dirait que le bébé s'ennuie de sa maman.

Abi a une idée. Elle attache le bébé derrière son dos et part au champ. La maman donne le sein au bébé et il arrête de pleurer. Abi est soulagé!



Le concours de danse



Aujourd'hui, à l'école d'Abi, il y a un concours de danse. Tous les élèves dansent et les meilleurs seront choisis pour faire partie d'une troupe.

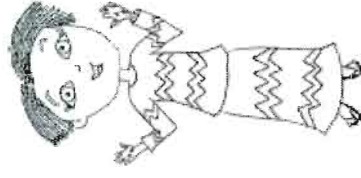
Les enseignants regardent les élèves pendant qu'ils dansent. Abi danse, mais elle n'est pas choisie. Elle est triste.

Son enseignant lui propose de jouer des maracas. Abi est très contente! Elle sera dans la troupe.



La chemise de papa

Un jour, le papa d'Abi rentre à la maison. Il est habillé de blanc. Abi court à sa rencontre.

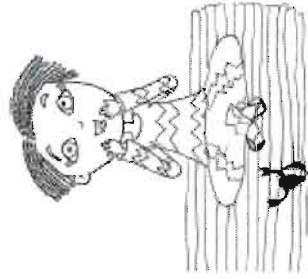


Les mains d'Abi sont sales. Elle embrasse son papa. Abi a sali la chemise blanche de son papa.

La maman blâme Abi : « Tu devras laver la chemise de ton père demain après la classe. Tu devras la rendre blanche comme le blanc de l'œuf. »



Le scorpion



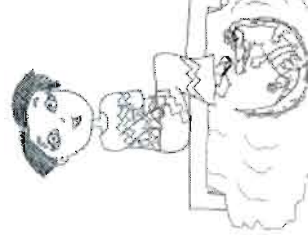
Un soir, Abi entre dans sa chambre pour aller se coucher. Elle allume sa torche et AH!!! Elle voit un gros scorpion noir sur son lit.

Son frère Madou entre dans sa chambre pour voir ce qui se passe. Il attrape une sandale et frappe le scorpion de toutes ses forces. Le scorpion est mort. Madou le prend et le jette dehors.

Abi se couche maintenant. Elle espère ne pas faire de cauchemars.



Le mangeur de sandales



Un jour de juillet, Abi est assise près du marigot avec son ami Bouba. Les deux amis regardent les caïmans nager.

Soudain, la sandale d'Abi tombe dans l'eau. Un des caïmans s'empare de la sandale. Abi rentre à la maison et sa maman lui demande où est sa sandale.

Au même moment, Bouba arrive à la maison avec la sandale dans la main : «Je crois que le caïman n'a pas aimé le goût!»



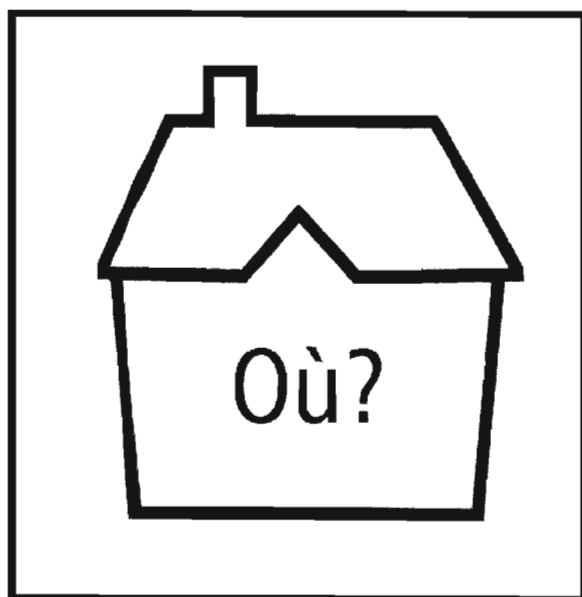
Quand ?



Qui ?



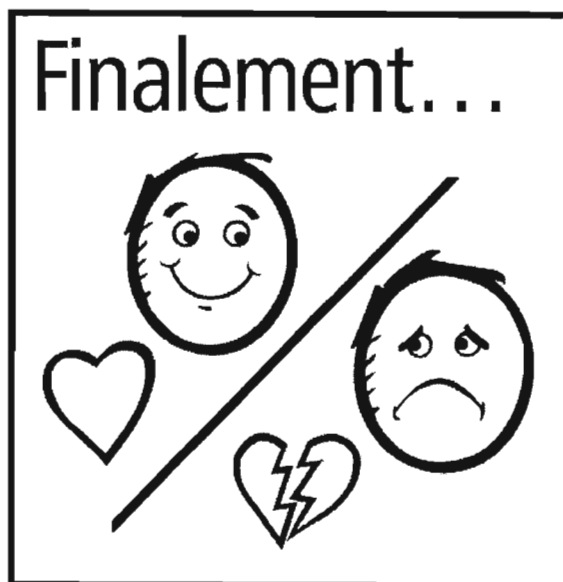
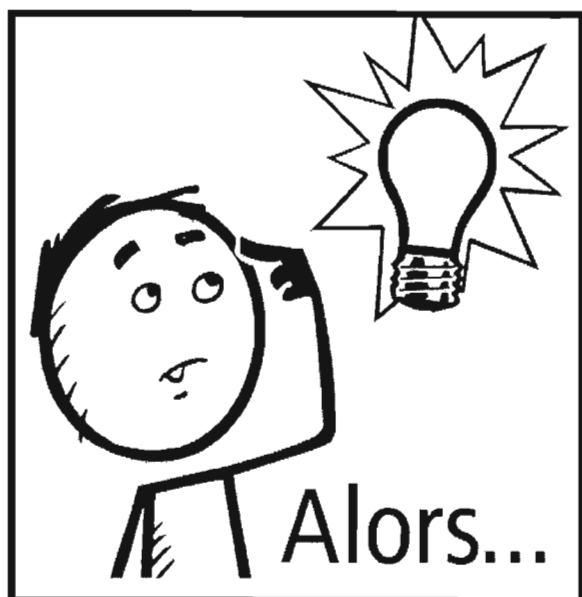
Où ?



Quel est le



Enfin...



APPENDICE E

GRILLE D'OBSERVATION DES TUTEURS

Grille d'observation des tuteurs¹⁷

Nom du chef :	No du groupe :
Nom de l'évaluatrice :	Date :

Cote : 1 = presque jamais 5 = toujours

1. Compétences en lecture

	1	2	3	4	5
Il lit rapidement.					
Il lit sans faire d'erreur (moins de 2).					
Il respecte la ponctuation.					
Il lit avec expression.					

2. Soutien aux élèves en difficulté

	1	2	3	4	5
Il utilise le cache au bon moment.					
Il utilise le cache adéquatement.					
Il laisse l'élève lire par lui-même.					
Il empêche les autres de souffler les réponses.					
Il demande aux élèves en grandes difficultés de se concentrer sur une partie du texte seulement (phrase ou paragraphe).					

3. Interaction avec les membres du groupe

	1	2	3	4	5
Il s'assure d'avoir l'attention de tous les membres.					
Il encourage ses membres.					
Il est attentif lorsqu'un membre lit.					
Il aide les membres à se corriger lorsqu'ils					

¹⁷ Cette grille est inspirée de *Sections de la grille-synthèse de la période d'observation en orthopédagogie* de Catherine Turcotte

font une erreur.					
Il respecte ses membres.					
Il fait participer équitablement l'ensemble de ses membres.					

4. Attitudes et aptitudes.

	1	2	3	4	5
Il est patient.					
Il est dynamique.					
Il est capable de s'imposer (leadership).					
Il communique de façon efficace.					
Il a un esprit d'initiatives.					
Il prend soin du matériel.					
Il respecte la démarche*.					

*La démarche :

- 1) Il regarde les indices et demande de faire des prédictions.
- 2) Le chef de groupe lit le texte au complet.
- 3) Chaque élève lit le texte au complet.
- 4) Il pose des questions de compréhension.

RÉFÉRENCES

- Acedo, C. (2008). Éditorial. *Perspectives*, 38(2).
- Allington, R. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Allington, R. (1984). Vu dans Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency*. Knoxville: Pearson.
- Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency*. Knoxville: Pearson.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. National Institute for Literacy.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). *Is everybody ready ? Readiness, transition and continuity : reflections and moving forward*. Vu dans UNESCO. (2005). Rapport mondial de suivi pour l'éducation pour tous
- Arreaga-Mayer. (1998). Vu dans Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asadullah, M. N. (2005). The effect of class size on student achievement: evidence from Bangladesh. *Applied Economics Letters*, 12, 217-221.
- Ash, G., Kuhn, M., & Walpole, S. (2009). Analyzing "Inconsistencies" in Practice: Teachers' Continued Use of Round Robin Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 87-103.

- Badini, A. (2006). *Note sur la Situation des Enseignants au Burkina Faso*. Paper presented at the Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.
- Benavente, A., Ralambomanana, S., & Mbanze, J. (2008). La formation des enseignants, acteurs décisifs de l'école dans la lutte contre la pauvreté. *Perspectives*, 38(2).
- Benavot, A. (2004). *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula*. Genève: UNESCO.
- Benbow, J., Mizrachi, A., Oliver, D., & Said-Moshiro, L. (2007). *Large Class Sizes in the Developing World: What Do We Know and What Can We Do?* : U.S. Agency for International Development. Vu dans UNESCO. (2005). Rapport mondial de suivi pour l'éducation pour tous
- Bernard, J.-M. (1999). *Les enseignants du primaire dans cinq pays du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN : Le rôle du maître dans le processus d'acquisition des élèves*: ADEA.
- Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L., Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trans.). Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Cohen, P., & Kulik, J. (1981). Synthesis of Research on the Effects of Tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 227-229.
- Conombo, E., Ouattara, S., Tapsoba, K., & Pottiez, L. (1996). *La pédagogie des grands groupes au Burkina Faso: Fichier pratique*.

- Dahl, P. (1974). An Experimental Program for Teaching High Speed Word Recognition and Comprehension Skills. Final Report.
- Dembélé, M., & Miaro, B.-R. (2003). Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa: A Thematic Synthesis. ADEA.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dufrene, B., Carmen, R., Olmi, J., Zoder-Martell, K., McNutt, M., Horn, D. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal of Behavioral Education*, 19, 239-256
- Dugas, Brigitte. (2006). *Le récit en 3D*. Boucherville: Chenelière éducation.
- Ellery, V. (2009). *Creating Strategic Readers*. Newark: International Reading Association.
- Erni, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- Finn, J., & Achilles, C. (1990). Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557-577.
- Finn, J., DeWayne, F., Zaharias, J., & Nye, B. (1989). Carry-Over Effects of Small Classes. *Peabody Journal of Education*, 67(1), 75-84.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P., & Simmons, D. (1996). *Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity*. Nashville: Vanderbilt University.

- Gambrell, 1984, vu dans Kuhn, M. (2009). *The How and Whys of Fluency Instruction*. Boston: Pearson.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*: UNESCO.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique* (2e ed.). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Greenwood, C., Delquadri, J., & Hall, V. (1989). Longitudinal Effects of Classwide Peer Tutoring. *Journal of educational psychology*, 81(3), 371-383.
- Grêt, C. (2009). *Le système éducatif africain en crise*. Paris: L'Harmattan.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). Newark: International Reading Association.
- Heckelman, R. (1962). Vu dans Kuhn, M. (2009). *The How and Whys of Fluency Instruction*. Boston: Pearson.
- Hoffman, (2003) Vu dans Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- Hollingsworth, M. (1970) Vu dans Kuhn, M. (2009). *The How and Whys of Fluency Instruction*. Boston: Pearson.
- Huey, E. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Massachusetts: The M.I.T. Press.

- Hungi, N., & Thuku, F. W. (2010). Differences in pupil achievement in Kenya: Implications for policy and practice. *International Journal of Educational Development, 30*, 33-43.
- Institute of Child Health and Development. (2000). *Report of the subgroups: National Reading Panel*. Washington, DC.
- Ivey. (1999). Vu dans Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency*. Knoxville: Pearson.
- Jamarillo, A., & Mingat, A. (2006). *Early childhood care and education in Sub-Saharan Africa : What would it take to meet the millennium development goals?* Paper presented at the Biennale on Education in Africa.
- Johnson, D. (1999). *What Makes Cooperative Learning Work*.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 89*, 47-62.
- Juel, C. (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade. *Journal of educational psychology, 78*(4), 243-255.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Koskinen, P., & Blum, I. (1986). Paired Repeated Reading: A Classroom Strategy for Developing Fluent Reading. *The Reading Teacher, 40*(1), 70-75.
- Krueger, A. B., & Whitmore, D. (2001). The effect of attending small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: Evidence from Project STAR. *Economic Journal, 111*, 1-28.

- Kuhn, M. (2009). *The How and Whys of Fluency Instruction*. Boston: Pearson.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Morris, R., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E., et al. (2006). Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers. *Journal of literacy research*, 38(4), 357-387.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3-21.
- Kulik, J., & Kulik, C.-L. (1987). Effects of Ability Grouping on Student Achievement. *Equity & excellence*, 23(1-2), 22-30.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading*1. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Legendre, R. (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation (3e ed.). Montréal: Guérin.
- Lequette, C., Pouget, G., & Zorman, M. (2008). *Évaluation de la lecture en fluence*. Grenoble: Cognisciences.
- Levin, Glass et Meister (1984). Vu dans Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis et Samuels. (2004). Vu dans Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency*. Knoxville: Pearson.
- Little, A. (2008). Size Matters for EFA. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 26.
- Logan, G. (1997). Automaticity and Reading: Perspectives from the Instance Theory of Automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.

- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollinia, S. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 66(4), 423-458.
- Martson, D. (2005). Vu dans Dufrene, B., Carmen, R., Olmi, J., Zoder-Martell, K., McNutt, M., Horn, D. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal of Behavioral Education*, 19, 239-256.
- Mathson, D., Allington, Solic, K. (2006) *Hijacking fluency and instructionally informative assessment*. Dans Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- McCoy, K.M., Pany, D. (1986). Summary of Oral Reading Corrective Feedback Research. *Reading Teacher*, 39(6), 548-554
- Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation et CONFEMEN. (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Burkina Faso : Ounténi et al.
- Mehrotra, S., & Buckland, P. (1998). *Managing Teacher Costs for Access and Quality*. New-York: UNICEF.
- Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Michaelowa, K. (2003). Determinants of Primary Education Quality: What can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa? ADEA.
- Miller, A.D., Barbetta, P.M., et Harper, G.F. (1994). Vu dans Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Moon, B. (2007). Analyse de recherche: Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles. UNESCO.
- Moskal, M. K., & Blachowicz, C. (2006). *Partnering for fluency*. New York: Guilford.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des Grands Groupes et Éducation Primaire Universelle*. Paris: L'Harmattan.
- Oddo, M. (2010). Reciprocal Peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing Practicality Using Student Groups. *Psychology in the schools*, 47(8), 842-858.
- O'Shea, L., & Sindelar, P. (1984). The Effects of Repeated Readings and Attentional Cuing on the Reading Fluency and Comprehension of Third Graders.
- O'Sullivan, M. (2006). Teaching Large Classes: The International Evidence and a Discussion of Some Good Practice in Ugandan Primary Schools. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 24-37.
- Pasigna, A. (1997). *Tips on How to Manage a Large Class*: Institute for International Research.
- Pikulski, J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pinnell, G. (1995). *Listening to Children Read Aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*.

- PNUD. (2009). *Human Development Report 2009*. Récupéré le 1er avril 2011 du site du PNUD : <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/1.html>
- Postlewaite, N. (1998). The Conditions of Primary Schools in Least-Developed Countries. *International review of education*, 44(4), 289-317.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. New Jersey: Merrill.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Books.
- Rasinski, T., & Hoffman, J. (2003). Oral Reading in the School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- Samoff, J. (2007). Education Quality: The Disabilities of Aid. *International review of education*, 53, 485-507.
- Samuels, J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, J. (2002) Vu dans Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- Samuels, J. (2006). *Reading Fluency: Its Past, Present, and Future*. Dans Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York: The Guilford Press.
- Senechal, M. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.

- Shanahan, 2007, Vu dans Kuhn, M. (2009). *The How and Whys of Fluency Instruction*. Boston: Pearson.
- Slavin, R. (1987a). Vu dans Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Smith. (1934). Vu dans Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency*. Knoxville: Pearson.
- Stanovich, K. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stromquist, N. 2005. The political benefits of adult literacy. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006.
- Suchaut, B. (2002). *La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone: contexte, constat et facteurs efficacité*. Paper presented at the L'éducation, fondement du développement durable en Afrique.
- Therrien, W. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO. (2005a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*.

UNESCO (2005b). *Changer les méthodes d'enseignement: la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*.

UNESCO (2006). *Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide*.

UNESCO. (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*.

UNESCO Institute for Lifelong Learning . (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence-and practice-based policy advocacy brief*.

Vachon (2008). *Burkina Faso: étude de cas, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* UNESCO.

Valerien, J. (1991). *Innovations for Large Classes: A Guide for Teachers and Administrators*. Educational Studies and Documents, No. 56.

Urquiola, M. (2000). *Identifying Class Size Effects in Developing Countries: Evidence from Rural Schools in Bolivia*.

Wahlberg, R. (1998). Vu dans Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Wikipedia: L'encyclopédie libre, 2010. *Lev Vygotski*. Récupéré le 16 décembre 2010 du site de Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski

Wikipedia: L'encyclopédie libre, 2010. *Jean Piaget*. Récupéré le 16 décembre 2010 du site de Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget